



Fra sted til sted

Om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer

Gravesen, David Thore

Publication date:
2013

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Gravesen, D. T. (2013). *Fra sted til sted: Om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer*.
Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Fra sted til sted

Om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer

Ph.d.-afhandling af David Thore Gravesen

“...sociologists should perhaps add place to race, class, and gender as a wellspring of identity, drawn upon to decide just who we are in an always unsettled way (...). Place attachment facilitates a sense of security and well-being, defines group boundaries, and stabilizes memories (...) against the passage of time” (Gieryn 2000: 481).

Fra sted til sted

Om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer

Ph.d.-afhandling af David Thore Gravesen

Københavns Universitet
Institut for Medier, Erkendelse og Formidling
Afdeling for Pædagogik

Vejleder: Bolette Moldenhawer
Bivejleder: Annick Prieur

Indleveret December 2012

Forord

Meget vand er løbet igennem bækken i Hjortshøj, siden jeg for over 4 år siden, fik mulighed for at påbegynde dette ph.d.-studie. Det har været en meget privilegeret periode med fordybelse og begejstring, men også en vældigt udfordrende tid med mange mentale kvaler, og særligt i den sidste tid, mange afsavn. En ganske særlig tak til Georg, Viggo, Martha og Julie for dag efter dag at have sendt mig af sted med et smil. Sammen har vi glædet os til jul!

Uden mange menneskers hjælp og opbakning, havde disse 4 år ikke kunnet lade sig gøre.

En kæmpe tak til de 24 informanter, der har delt deres tanker og overvejelser. Det har været mere end berigende at tale med jer!

En stor tak til min familie. Min mor, Marianne og Jesper, Stefan og Marianne og alle glade børn! Svigerfar, Thomas og co. og Anne og Marie. Tak for hjælp, venlig interesse og gode muligheder for tiltrængt adspredelse i forbindelse med ferier og andre herlige ting. Og tak Tinne for hjælp med *så* mange ting. Tak også til venner og naboer, der har lagt øre til, spurgt ind og bakket op undervejs. Tak Lone for dit tilbud om hjælp med korrektur! Tak Maria for hjælp med det engelske. Og tak Trine for lån af den der bog.

Tak til alle mine kolleger på Campus Viborg, der på alle mulige måder har vist interesse for projektet – og i den sidst tid tilmed overbærenhed. Tak til Brian og Lars for mange gode snakke på kontoret. Tak Brian, for hjælp med de Excelfiler. En særlig tak til Anne Mette for kommentarer og interesse undervejs. Good luck! Tak til Søren Gytz og Peter Møller for inspiration og mange spændende samtaler i forbindelse med de forskellige projekter. Tak til VIAUC for økonomisk støtte til køb af statistik. Tak Maria, Ulrik og Poul for fleksibilitet – ikke mindst da vi drog til USA. Tak til bibliotekarer i almindelighed – og i særdeleshed Claus og Minna på Campus Viborg – I har gjort mange ting meget lettere! Tak Marianne Handgaard for korrekturlæsning. Sikke et arbejde! Og tak Martin for hjælp med Word og kopi.

Tak til kolleger på KU. Tak til Lene Skytthe, der var imødekommende og hjælpsom i starten. Tak til Sune Jon for flere gode samtaler og et fint lille seminar. Tak til Christian Sandbjerg for inspiration ift. USA og hjælp med legater. Og naturligvis et *kæmpe* tak til min vejleder, Bolette, der har holdt ud så længe og altid vist interesse og engagement. Det har været en stor, stor fornøjelse, som jeg *aldrig* vil glemme.

Tak også til min bivejleder, Annick Prieur, der har været knyttet til projektet det sidste års tid. Det har været meget inspirerende og har haft stor betydning. Tusind tak.

I december 2010 rejste vi til Chicago, hvor vi boede i 7 måneder. Det var en vild, udfordrende og sjov tid. Tak til alle på The University of Chicago, der hjalp til på så mange forskellige måder. En særlig tak til min vejleder Mario Luis Small. Tak for din imødekommenhed og interesse. Tak til Thomas Swertz for at invitere mig ind som speaker på *The Workshop on City, Society and Space*. Det var en sjov dag! Tak til Kelly Pollock, Brett Baker, Sally Allande, Maria Margarita og Rosemarie Hart for hjælp med praktiske ting. Tak Marcella, Brenda og alle andre i *The Cloisters*, fordi I bidrog til at gøre vores ophold så uforglemmeligt. I den forbindelse også en *meget* særlig tak til Family Resource Center på universitetet og Ray School på S. Kimbark Ave. Tak til Bernadette Butler, Ms. Cobb og Mrs. Gronemeyer for jeres imødekommenhed, varme og engagement. Det betød *alt*.

Igen – tak Julie, Georg, Viggo og Martha – nu kan vi vist snart igen få tid til en tur langs bækken. Snart må vi have barnevognen med. Det er et spændende år, der venter!

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Indledning.....	1
Forskningsspørgsmål.....	9
Disposition.....	9
Kapitel 2. Teoretisk afsæt.....	11
Om begrebet territorialitet, herunder konceptualiseringer af byen.....	11
Fra det rurale til det urbane. De klassiske bud	11
Byen som handelscenter.....	12
Om storbyen og det moderne liv.....	12
Robert E. Park's og Ernest W. Burgess' The City.....	15
<i>Urbanism as a way of life</i>	18
Mobilitet, forandring og hybriditet. De moderne bud.....	19
Byen og den fremmede.....	20
<i>Elites are cosmopolitan, people are local</i>	21
Tilværelsens bevægelighed og det opløste sted.....	23
Når stedet ikke længere udgør erfaringens parameter.....	24
Polariseringen imellem turister og vagabonder.....	25
Om territorialitet og hverdagsliv.....	26
Stedet som forbundet med kulturel identitet.....	26
Territorialitet som forbundet med konflikt.....	27
Symbolsk geografi.....	28
Familienetværk og kvarterstilknytning.....	29
Modernitetsfiguren.....	31
Lokalsamfundsfiguren.....	33
En søgen efter (urban) forskellighed.....	35
Om begrebet ungdom.....	37
Om ungdommen som en transition.....	37
Ungdom og uddannelse.....	40
Individualisering / social reproduktion.....	43
Peer groups.....	44
Om begrebet livschancer.....	46
Max Webers livschancebegreb.....	46
Webers klasser og spørgsmålet om besiddelse.....	47
Webers stænder og spørgsmålet om social ære.....	48
Om livschancebegrebet hos Ralf Dahrendorf.....	49
Sammenhængen imellem objektive strukturer og livschancer.....	51
Kapitel 3. Anden forskning.....	52
Anden bysociologisk forskning.....	52
Stigende polarisering og øget segregation i Danmark.....	57
Anden uddannelsessociologisk forskning.....	61
En generation blev voksen.....	61
Unge med uddannelsesvant baggrund.....	62
Studier af sociale forskelle.....	63
Pierre Bourdieus <i>La Distinction</i>	64
Bourdieu-inspirerede studier af sociale forskelle.....	65
Andre studier af sociale forskelle.....	68

Kapitel 4. Epistemologisk position og metodologiske overvejelser.....	71
At gå med Bourdieu. Og en række andre.....	71
Om den relationelle/komparative tilgang.....	72
Sammenhængen imellem habitat og habitus.....	75
Om den praxeologiske tilgang.....	76
Om begrebet habitus.....	77
Om kapital- og feltbegrebet.....	80
Metodologiske overvejelser.....	81
Undersøgelsens kvantitative dimension.....	81
Hvorfor arbejde kvantitativt?.....	82
Kritik af Bourdieu.....	84
Undersøgelsens kvalitative dimension.....	87
Hvorfor arbejde kvalitativt?.....	87
Om livshistorieinterviewet.....	88
Interviewet som en social relation.....	90
Afrundende metodologiske overvejelser. Og om at foretage brud.....	92
At bryde med de talende objekter.....	92
At bryde med begreber og klassifikationer.....	94
 Kapitel 5. At studere Aarhus. Undersøgelsens kvantitative del.....	 97
Byens historie.....	97
Polarisering i Aarhus Kommune.....	98
Udvælgelse af skoledistrikter.....	102
De tre skoledistrikters objektive karakteristika.....	105
Antal beboere i de tre skoledistrikter.....	105
Forskellige husstands- og forsørgertyper.....	105
Boligmønstre i de tre skoledistrikter.....	107
Sociale positioner i de tre skoledistrikter.....	110
Socioøkonomiske forskelle.....	110
Forskelle i uddannelsesniveauer.....	113
Indkomstbaserede forskelle.....	116
De tre skoledistrikters etniske komposition.....	118
Territorielt organiserede strukturelle forskelle.....	120
På vej i kvalitativ retning.....	121
 Kapitel 6. At interviewe 24 informanter. Undersøgelsens kvalitative del.....	 129
Om tematisering.....	130
Om design.....	132
Om interviewprocessen.....	132
Om transkribering.....	137
Om analyse.....	137
Skitser til en socioanalyse.....	138
 Kapitel 7. Erfaringer i familien.....	 143
Stedet for kærlighed og hengivenhed.....	143
Habeeba, Lotte og Sasja fortæller.....	144
Munir, Janus og Jeppe fortæller.....	149
Det indfødte tilhørsforhold.....	154
Kollektive forskelle i sociale positioner.....	156

Kollektive forskelle i informanternes familieliv.....	160
Svag tilknytning til arbejdsmarkedet.	
Flere fortællinger fra Tovshøjskoledistriktet.....	162
Varierede sociale baggrunde.	
Flere fortællinger fra Katrinebjergskoledistriktet.....	165
Økonomisk sikkerhed og rummelige villaer.	
Flere fortællinger fra Strandskoledistriktet.....	168
At opleve, forstå og vurdere verden.....	171
Kapitel 8. Erfaringer i skolen.....	173
Andreas, Silas og Erhan fortæller.....	174
Salma, Lotte og Anna fortæller.....	178
De tre skolers gennemsnitskarakterer ved afgangsprøver i 9. Klasse.....	182
9. klasseelevers overgang til anden skole og uddannelse.....	183
De dannedes indforståethed	184
Skoletræthed, følelsen af at være udenfor, skoleskift og skuffelser.	
Akil, Fadi og Munir fortæller.....	187
Mistrivsel, lave karakterer og sproglige barrierer.	
Habeeba, Nanna og Nehir fortæller.....	191
Blandede skoleerfaringer. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet fortæller.....	193
Når skolelivet fungerer. Informanter fra Strandskoledistriktet fortæller.....	195
Derfra hvor virkeligheden udgår og forstås.....	198
Kapitel 9. Erfaringer i kvarteret.....	200
Om at føle sig hjemme.....	201
Det trygge, rolige liv ved stranden.	
Informanter fra Strandskoledistriktet fortæller.....	201
Firehjulstrækkere og det rigtige tøj. Når velstanden truer.....	203
Når trygheden trues udefra.	
Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet fortæller.....	204
Når trygheden trues indefra.	
Informanter fra Tovshøjskoledistriktet fortæller.....	207
Om de jævnaldrendes betydning.....	211
Om at leve adskilt fra de andre.....	215
Betydningen af segregationen.....	218
Konkrete konsekvenser af de andres vurderinger.....	225
Om at forstå sig selv som forskellig fra de andre.....	227
informanter som lokalsamfunds- eller modernitetsfigurer?.....	231
Kapitel 10. Erfaringer med ungdommen og uddannelsespositioneringerne.....	233
Ungdommen. En 'careless' periode?.....	234
Fest og forpligtelser.	
Fortællinger fra Katrinebjergskoledistriktet.....	234
Friheden og de uoverskuelige valgmuligheder.	
Fortællinger fra Strandskoledistriktet.....	237
De store valg og de sociale udfordringer.	
Fortællinger fra Tovshøjskoledistriktet.....	240
Den lange udlandsrejse. For de få.....	245

Uddannelsespositioneringerne.....	247
At udvikle egne ressourcer og interesser.....	249
At assistere og hjælpe andre igennem egne ressourcer og interesser.....	252
At assistere og hjælpe andre.....	257
Homologien imellem social position og uddannelsespositioneringer.....	260
Uddannelsespositioneringerne som afgørende for informanternes livschancer.....	262
Distinktionen. Tre grupperinger der markerer forskelle i det sociale rum af uddannelsespositioneringer.....	263
Hvorfra? Hvorhen?.....	269
 Kapitel 11. Konklusioner.....	 271
Centrale fund og erkendelser.....	272
At åbne reproduktionens sorte boks.....	272
De tre uddannelsesstrategier.....	276
En afrundende sociologisk kommentar.....	278
Afledte fund og perspektiver.....	280
Fra sted til sted.....	282
 Referencer.....	 283
Resumé.....	299
Summary.....	300
Bilagsliste.....	301
Bilag 1-7.....	301- 318

Kapitel 1. Indledning

”Den moderne histories kendsgerninger er også kendsgerninger vedrørende de enkelte mænd og kvinders succeser og fiaskoer. Når et samfund industrialiseres, bliver en bonde til en arbejder, en feudaltherre likvideres eller bliver forretningsmand. Når samfundsklasser stiger til vejrs eller går til bunds, får eller mister et menneske et job, og investeringsbureauets op- eller nedgang giver nyt håb eller fører til fallit. Når krige bryder ud, bliver en forsikringsagent raketoperatør, en ekspedient radartekniker, en kvinde kommer til at leve alene, og et barn vokser op uden en far. Man kan hverken forstå et enkelt menneske eller et samfunds historie uden at forstå begge dele.” (Mills 2002: 15).

Denne afhandling handler om 24 unge mennesker. De bor alle i Aarhus, og for de flestes vedkommende har de boet i byen det meste af deres liv. De lever alle et liv i tæt kontakt med familie og venner, og de har alle erfaringer med institutionelle sammenhænge som folkeskoler, arbejdspladser, ungdomsuddannelser og for manges vedkommende tilmed videregående uddannelser. Samtlige disse unge har således gennemgået et barneliv, og er nu godt i gang med et ungdomsliv. De har alle en familie, mange har søskende og de fleste en far og en mor. Alle har de drømme og forhåbninger for deres fremtid. Udover familierelationerne udgør skolekammerater, kolleger og venner en betydelig del af de unges sociale liv i tilværelser, der er

fyldt med aktiviteter, forventninger og forpligtelser. Der er således mange ligheder i de 24 unge menneskers liv.

Afhandlingen handler også om tre forskellige skoledistrikter i Aarhus, nærmere bestemt skoledistrikterne omkring hhv. Tovshøjskolen i Brabrand, Katrinebjergskolen i Aarhus Nord og Strandskolen i Risskov. Hvert af disse tre skoledistrikter har dannet den geografiske ramme om 8 af de unge menneskers liv. Her har de boet med deres familier, gået i skole, leget og hængt ud med deres kammerater, gået til fodbold og dans – herfra har de oplevet verden, som den har vist sig for dem. Herfra har de udforsket deres muligheder – herfra er de gået på opdagelse i tilværelsen. Nogle har boet i lejligheder opført i beton, andre i lejligheder bygget af mursten. Andre igen har boet i parcelhuse, og nogle har boet i villaer ved vandet.

Afhandlingen er interesseret i at belyse ungdom og forstå hvordan denne livsperiode er knyttet an til sociale og territoriale forskelle, og hvordan sådanne forskelle får betydning for unges strategier i forhold valg af uddannelse. De 24 ovenfor omtale unge mennesker fungerer som forskningsprojektets informanter, og det er bl.a. på baggrund af disse informanters livshistoriefortællinger at afhandlingens empiriske afsæt er forankret.

Igennem afhandlingens kapitler kommer vi via livshistorie-fortællingerne til at møde nyudklækkede studenter, aspirerende filmproducenter, pædagogstuderende, hashpushere, universitetsstuderende og nogle, der stadig overvejer deres hylde. Igennem informanternes udsagn, deres erindringer og overvejelser får vi et indblik i baggrunden for de skridt, de unge tager i denne afgørende periode af tilværelsen og vi får en fornemmelse for den betydning, opvækstkvarteret har for livschancerne, dvs. de unges strategier i forhold til valg af uddannelse. Spørgsmålet er ganske enkelt; hvad er ungdom i en aktuel dansk kontekst? Og på hvilken måde får det betydning, om man vokser op i et rigt nabolag, et mere blandet kvarter eller et såkaldt ressourcесvagt område?

Studiet argumenterer for at ungdom må forstås kontekstuel, dvs. historisk, territorielt og socialt. Med andre ord; den enkeltes ungdom er forankret i historiske, territoriale og sociale strukturer eller bindinger om man vil, og disse forstås som en slags grundliggende vilkår, som nok er fleksible og foranderlige, men som tilmed, netop pga. deres *historiske* forankring, må forstås som varige og væsentlige. Afhandlingen sigter imod at illustrere, at ungdom ikke kan forstås

som en samlet kategori, men at ungdom, dvs. måden unge *lever deres liv på i praksis*, måden hvorpå unge forstår og *mentalt konstruerer deres verden* og ikke mindst måden, hvorpå *de foretager valg* er influeret af deres historiske, territoriale og sociale tilhør – eller kunne man sige; ungdom *konstrueres historisk, territorielt og socialt*.

At unge lever deres liv på forskellige måder, at de navigerer forskelligt og at deres muligheder og livschancer er forskellige, overrasker vel ingen, men hvordan kommer sådanne forskelle i stand? Det er denne interesse, der bærer afhandlingen. Hvorfor vælger nogen at studere på universitetet, mens andre vælger at uddanne sig til socialrådgiver og andre igen helt navigerer udenom uddannelsessystemet? Hvad baserer sådanne valg sig på? Individuelle motiver, ønsker og præferencer hos den enkelte unge? Eller objektive betingelser og vilkår i den unges omgivelser og miljø? Eller begge dele?

Uddannelse forstås i afhandlingen som en ressource, der er forbundet med begrebet *livschancer* og livsperioden *ungdom* og projektets fokus på begrebet *territorialitet* giver mulighed for at forstå de sammenhænge, der måtte være imellem bykvarteret, hvor man vokser op og de positioneringer, man senere i sin ungdom foretager i form af valg af uddannelse. Sted-kategorien eller begrebet *territorialitet* står således centralt i afhandlingen og tilknytningen til begreberne *ungdom* og *livschancer* giver mulighed for at afsøge, med empirisk fokus på unge i 20-års alderen, der netop i denne livsperiode står foran eller midt i valg vedr. uddannelse og beskæftigelse, på hvilken måde tilknytningen til et kvarter hænger sammen med oplevelsen af muligheder og begrænsninger i tilværelsen.

Mange studier interesserer sig for den kvantitative dimension af ulighed i forhold til uddannelsesspørgsmålet og det skorter således ikke på forskningsbaseret viden om den statistiske sammenhæng imellem forældres uddannelsesmæssige baggrund og nye generationers muligheder og begrænsninger i uddannelsessystemet¹.

Mange studier har ligeledes interesseret sig for kategorien sted, og hvilken betydning kvarteret man bor i har for den enkeltes muligheder og begrænsninger i samfundslivet². Resultater af sådanne undersøgelser er tvetydige, og om end forskere er enige om at (såkaldte) *neighborhood effects* findes, så synes det klart, at der stadig må søges viden indenfor lokale kontekster, og det

¹ Uddybes i kapitel 3

² Uddybes i kapitel 3

for at få en mere grundlæggende forståelse af *mekanismerne*, der er afgørende for at kvarteret har betydning for menneskers tilværelser og livschancer.

Nyere sociologisk forskning og teoretiske diskussioner foreslår således, at kategorien sted sidestilles med klassiske sociologiske variable som f.eks. alder, køn, klasse og uddannelsesbaggrund som en væsentlig og betydningsfuld stratifikationsfaktor. Begrebet *place stratification* udtrykker denne pointe:

”Rankings of city neighborhoods in terms of perceived desirability and quality of life are key variables in ”place stratification” models used to explain patterns of residential dispersion of racial and ethnic groups in metropolitan areas (...). Advantaged groups (and individuals) seek to put distance between themselves and the less advantaged” (Gieryn 2000: 472).

Afhandlingens interesse for (sammenhængen imellem) opvækstkvarterer og uddannelsesvalg nyder ikke blot interesse fra det akademiske felt. Også fra politisk hold er der fokus på de to områder. Den tidligere VK-regering (2000-2011) og den nuværende S-R-SF-regering (2011-) har begge på hver deres måde sat fokus på diskussionen af og arbejdet med boligområder, oftest særligt med fokus på såkaldte udsatte boligområder. VK-regeringen udarbejdede i oktober 2010 strategien *Ghettoen tilbage til samfundet - et opgør med parallelsamfund i Danmark*³, i daglig tale *Ghetto-strategien*. Her identificerede og definerede regeringen 29 boligområder i Danmark som ghettoer⁴, dvs. ifølge publikationen ”områder, der er fysisk, socialt, kulturelt og økonomisk afsondrede fra det øvrige samfund” (Ghettostrategien: 37). Den nuværende S-R-SF-regering har også fokus på boligområder med sociale og økonomiske problemer, og i regeringsgrundlaget *Et Danmark, der står sammen*⁵ tituleres disse ”udsatte boligområder”. De tre regeringspartier betyder i grundlaget, at “Børn og unge i de udsatte boligområder skal blive en del af det samfund, der omgiver dem.” (Regeringsgrundlaget Et Danmark, der står sammen: 55), og at regeringen vil arbejde for en *helhedsorienteret indsats* i de udsatte boligområder, herunder bl.a. en *stærket indsats overfor kriminalitet og et opgør med samfundsnedbrydende adfærd*.

³ http://www.stm.dk/publikationer/Ghettostrategi_10/Ghettostrategi.pdf. Omtales i det følgende som Ghetto-strategien.

⁴ Identificeringen blev udregnet på baggrund af boligområdernes andel af hhv.; indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande (over 50 %), 18-64-årige uden tilknytning til arbejdsmarked eller uddannelse (over 40 %), samt antal dømte for overtrædelse af straffelov, våbenlov eller lov om euforiserende stoffer (over 270 ud af 10.000 beboere). Boligområder, hvor mindst to af disse tre kriterier var opfyldt, defineredes som ghettoer.

⁵ http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf

Den nye regering kæder dette fokus sammen med skole- og uddannelsesspørgsmålet:

”Skolen spiller en stor rolle i at integrere. Regeringen vil forpligte kommunerne til at arbejde målrettet med elevsammensætningen i skolerne. Rammerne skal være til stede for at børn kan møde børn, som kommer fra familier og baggrunde, som adskiller sig fra deres egne” (ibid.: 55).

I det hele taget betragtes skolegang og uddannelse som en vej imod mere lighed og velstand. Således hedder det, at ”Regeringen lægger vægt på at begrænse uligheden og sikre, at alle har lige muligheder”, samt at ”Viden og uddannelse er grundlaget for fremtidens velstand” (ibid.). Sådanne forestillinger deler den nuværende regering med den tidligere VK-regering⁶, bl.a. udtrykt i ambitionen om at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. S-R-SF-regeringen formulerer ni mål for dansk økonomi, og punkt 7 adresserer særligt uddannelsesspørgsmålet (ibid.: 8). Her præciseres yderligere, at i 2020 skal 60 % af en ungdomsårgang have en videregående uddannelse, imens 25 % skal have en lang videregående uddannelse. Hertil skal flere gennemføre erhvervsuddannelser – ”gerne som et skridt til videregående uddannelse” (ibid.). Ifølge regeringen giver SU-systemet gode muligheder for at alle unge med relevante kvalifikationer - uanset deres sociale baggrund - kan gennemføre en uddannelse. Det er ikke kun ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, der interesserer regeringen. Også folkeskolen forstås som en arena, der ”skal sikre alle elever et højere fagligt udbytte af undervisningen – uanset hvilke forudsætninger, det enkelte barn har for uddannelse.” (ibid.: 17).

Ovenstående viser, at tematikken omkring boligområder og uddannelse nyder opmærksomhed fra det politiske felt, hvilket ligeledes er tilfældet fra medier og det folkelige niveau. Danske dagblade skriver jævnligt f.eks. om udsatte boligområder eller ghettoer, som områderne ofte benævnes, og en kvik søgning på dagbladenes net-varianter giver hurtigt mange resultater⁷, hvilket antageligvis indikerer en bredere folkelig interesse. Journalisten og debattøren Lars Olsen har udgivet en række bøger⁸, der alle kredser om uligheder og polarisering i det danske samfund, bl.a. debattbogen *Det delte Danmark* (2005), der koncentrerer sig om både

⁶ Se evt. afsnit 10, *Undervisning og uddannelse i verdensklasse*, i Regeringsgrundlaget *Mulighedernes samfund*, VK Regeringen III, November 2007. Publikationen findes her:

http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/regeringsgrundlag_07.pdf

⁷ En søgning på hhv. ”udsatte boligområder” og ”ghetto” giver følgende antal resultater på 5 udvalgte landsdækkende dagblade: Jyllands-Posten 364/1208, Berlingske Tidende 329/1340, Politiken 205/1540, Information 202/ 1436, Kristeligt Dagblad 195/960

⁸ F.eks. *Det delte Danmark* (2005), *Den nye ulighed* (2007) og *Eliternes Triumf* (2010).

boligmønstret i Danmark og om udviklingen af såkaldte A- og B-skoler, der trækker elever med forskellige ressourcer til sig. Olsens arbejde tager udgangspunkt i en blanding af *”statistik, interview med eksperter, beretninger fra mennesker rundt om i landet og helt personlige erfaringer”* (Olsen 2005: 7), og appellerer således med sin semi-videnskabelige og polemiserende formidling til en anden skare af læsere, end dem man sædvanligvis vil finde repræsenteret indenfor det akademiske felt, endsige dem der måtte orientere sig udelukkende på baggrund af dagbladenes dækning af tematikken.

Sociologien *”låner sine problemstillinger, begreber og erkendelsesteoretiske referencerammer direkte fra den sociale verden”* (Bourdieu & Wacquant 1996: 218), konstaterer Pierre Bourdieu og Lœic Wacquant i en diskussion af sociologens videnskabelige arbejde, hvilket ifølge Bourdieu og Wacquant nødvendiggør, at sociologen foretager en række brud med de begreber og forestillinger, der eksisterer i det sociale liv, såvel det folkelige, det journalistiske og det akademiske. Bourdieu og Wacquant kalder dette arbejde for objektivisering eller et opgør med spontan sociologi (Bourdieu & Wacquant 1996: 218; se også Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1991: 15):

*”Men hvordan foretager man et brud? Hvordan kan man som samfundsforsker frigøre sig fra den snigende påvirkning, der gør sig gældende hver eneste gang, man åbner en avis, tænder for fjernsynet eller måske læser en artikel af en kollega? Det hjælper noget at være opmærksom på problemet. Men det er ikke nok. En af de mest effektive metoder til at foretage et brud udspringer af en indsigt i problemstillingernes, analysegenstandens og metodeovervejelsernes udvikling gennem tid, det vil sige en socialhistorisk forståelse af den samfundsmæssige konstruktion af virkeligheden (gennem diverse taksonomier og almindelige begreber som ”rolle”, ”kultur”, ”alderdom”, ”ungdom” etc.), der finder sted både i den sociale verden generelt og inden for mere afgrænsede områder, men frem for alt inden for *samfundsvidenskaberne selv betragtet som felt*”* (Bourdieu & Wacquant 1996: 219).

Allerede i 1895 formulerede Émile Durkheim en række regler for sociologisk videnskab, og også han var optaget af sociologens arbejde med at definere begreber og holde sin forskning skarpt adskilt fra politiske, religiøse og moralske anskuelser (Durkheim 2000a). Bourdieu og Wacquant står således ikke alene med ovenstående pointe, og jeg skal senere uddybe, hvordan jeg bl.a. via en gennemgang af (historisk forankrede) teoretiske diskussioner og forskningsresultater på felterne for uddannelses- og bysociologisk forskning, forsøger hhv. at a) bryde med forhåndsbegreber og common sense-anskuelser og b) konstruere og definere mit forskningsobjekt, så det epistemologiske, teoretiske og empiriske grundlag for undersøgelsen

står klart.

Jeg kan på nuværende tidspunkt dog allerede afsløre, at den folkelige, politiske og ofte også akademiske *eksklusive interesse* for udsatte boligområder, marginaliserede unge eller restgruppe-problematikker ikke er denne afhandlings fokus. Rettere er afhandlingens fokus *relationen imellem* eller *forskellene imellem* grupper af unge fra et bredere spektrum af den sociale lagdeling i Danmark. Afhandlingen indtager således et komparativt sigte i forsøget på at påvise, at mennesker ”*i social henseende adskiller sig fra hinanden*” (Bourdieu 2004b: 53). Bourdieu formulerer at sociale klasser kun eksisterer på papiret (ibid.), og at socialvidenskaben i hvert enkelt tilfælde må *konstruere og synliggøre* det ”*differentieringsprincip der kan sætte én i stand til teoretisk at gendanne det sociale rum man har observeret empirisk*” (ibid.). Hvad betyder det? Det betyder, at det ikke som sådan er de *enkelte grupper egenskaber* eller karakteristika, der fokuseres på i undersøgelsen, men *relationerne og forskellene imellem dem*. Sådanne relationer og forskelle kan man ikke se med det blotte øje; de må påvises eller konstrueres af forskeren. I den videnskabsteoretiske klassiker *The Craft of Sociology* (1991) konstaterer Bourdieu, at ”*the real is relational, that what exists is relationships, something that you can't see, in contrast to individuals and groups*” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1991: 253). Ærindet er således ikke at beskrive substantielle egenskaber eller en særlig essens hos de pågældende informanter eller grupper (Bourdieu 2004b: 19), men at fremanalysere og påvise *afstande* eller *distinktive træk* (ibid.: 20) imellem informanter og grupper af disse.

Det generative princip imellem forskelsstrukturerne udgøres af forskellige former for magt og kapital og det sociologiske spørgsmål i indeværende afhandling vedrører således, hvordan magt- og kapitalformernes ”*fordelingsstruktur – og dermed det sociale rum – reproduceres og transformeres*” (ibid.: 54). Med andre ord hvordan fordeler kapitaler og ressourcer, dvs. besiddelser af forskellig art sig objektivt imellem den undersøgte gruppe af unge mennesker? Hvilken betydning har og får sådanne forskelle for individernes livschancer og egne oplevelser af muligheder og begrænsninger i samfundslivet, herunder særligt uddannelsessystemet? Hvilken rolle spiller informanternes praksis og deres territorielle tilknytning til bestemte lokaliteter for transformeringen af det sociale rum eller fordelingsstrukturerne?

Sådanne spørgsmål interesserer Kirsten Simonsen, når hun, bl.a. med inspiration fra Pierre Bourdieu, formulerer:

”For eksempel er det vigtigt at erkende, at steder konstruerer forskellighed, at folk får dele af deres daglige erfaringer fra de steder, hvor de bor, og at det er en del af den måde, hvorpå det urbane rum bidrager til identitetskonstruktion, kundskabserhvervelse og social handling. Det er især relevant i forhold til det sted, hvor man vokser op og/eller overgår til voksenliv. For eksempel har forskellen mellem skoler i forskellige bydele været et politisk tema i mange byer, netop fordi de har så stor indflydelse på brugernes muligheder og livschancer. Mere generelt bliver adfærd og attituder, der er indlært på et bestemt sted og udtrykt i sprog og livsstil, en del af det, man med Bourdieu (...) kan kalde beboernes ”inkarnerede kundskab”. På denne måde bliver sted en forskelsmarkør” (Simonsen 2005: 44).

Det empiriske grundlag for undersøgelsen udgøres som nævnt ovenfor af interviews med 24 unge mennesker. Til dette kvalitative afsæt knyttes statistiske data indhentet fra Danmarks Statistik. Der er tale om såkaldte nøgletal for Aarhus Kommune fordelt på kommunens skoledistrikter. Med disse data bliver det muligt at konstruere (dele af) de objektive strukturer, der omslutter de 24 informanternes tilværelser. Der konstrueres således en objektiv analyse af de tre udvalgte skoledistrikter, der gør indbyrdes komparation mulig, og som tilmed muliggør en analyse af den homologi-sammenhæng, der måtte kunne konstrueres imellem strukturernes objektive dimension og informanternes subjektive dimension. Det empiriske grundlag for undersøgelsen uddybes senere.

Forskningsspørgsmål:

På hvilken måde påvirker unges opvækst i et bestemt boligkvarter deres uddannelsespositioneringer?

Herunder hører en række spørgsmål, der mere direkte retter sig imod undersøgelsens empiriske materiale:

- Hvordan er kapitalformer objektivt fordelt imellem de tre udvalgte skoledistrikter?
- Hvilke erfaringer har informanterne gjort sig i deres familiesammenhænge og hvilke kapitaler er overleveret her?
- Hvilke erfaringer har informanterne gjort sig i skolesammenhænge, herunder en interesse for deres overvejelser i forbindelse med valg af ungdomsuddannelser?
- Hvilke erfaringer har informanterne gjort sig i deres skoledistrikter, herunder betydningen af uformelle kontakter med jævnaldrende?
- Hvilke erfaringer har informanterne gjort sig med ungdomsperioden og på hvilke måder føler de sig udfordret af denne – og endelig i forlængelse af dette – hvilke uddannelsesvalg foretager de?

Hertil et overordnet by- og uddannelsessociologisk spørgsmål:

Hvad er forholdet imellem individualisering og social reproduktion i en aktuel, lokal kontekst? Og hvor efterlader det spørgsmålet om livschancer i det relationelle perspektiv?

Disposition⁹

I kapitel 2 præsenteres afhandlingens tre centrale teoretiske begreber territorialitet, ungdom og livschancer. De indledende redegørelser tjener som grundlag for senere anvendelse i forbindelse med analyserne af afhandlingens spørgsmål. I præsentationen tages der udgangspunkt i både klassiske og nutidige teoretiske conceptualiseringer.

Kapitel 3 præsenterer relevante forskningsresultater på felterne for by- og uddannelsessociologisk forskning ligesom en række forskningsprojekter, der studerer *sociale forskelle*, introduceres.

⁹ I afhandlingen anvendes en række kort, skemaer, displays, billeder og tabeller. Se en oversigt over samtlige disse på bilag 7.

Afhandlingens epistemologiske position og metodologiske overvejelser præsenteres og diskuteres i kapitel 4 og det er således her, afhandlingens bourdieuske grundlag fremskrives og kritiseres. Endvidere reflekteres der over afhandlingens kvantitative og kvalitative grundlag, herunder undersøgelsens livshistorieapproach.

Efter samtlige disse beredelser indledes afhandlingens egentlige analysearbejde. I kapitel 5 redegøres der for den økonomiske polarisering i Aarhus Kommune, og grundlaget for udvælgelsen af de tre skoledistrikter, der indgår i undersøgelsen, fremlægges. Herefter analyseres de tre skoledistrikters objektive karakteristika og der foretages komparation. Alt dette leder op til de følgende kapitler, der alle fokuserer på afhandlingens kvalitative dimension.

Kapitel 6 skitserer, hvordan selve interviewundersøgelsen er designet. Her præsenteres centrale forhold vedr. kontakten til informanter, interviewprocessen og temaer i interviewguiden. Under overskriften *skitser til en socioanalyse* diskuteres den relationelle asymmetri, der eksisterer i interviewsituationer og hvordan den fik betydning i mødet med de 24 meget forskellige informanter.

Kapitlerne 7, 8 og 9 er dedikeret til undersøgelser og analyser af informanternes erfaringer i hhv. deres familier, i skolesammenhænge og i de mere uformelle sammenhænge i boligkvarteret. I kapitel 10 knyttes livshistoriske hovedpunkter fra de tre tidligere kapitler sammen med informanternes erfaringer med ungdomslivet, inden opmærksomheden rettes imod afhandlingens centrale interesse; informanternes uddannelsespositioneringer.

For kapitel 7, 8, 9 og 10 gælder det overordnet at informanternes udsagn gives plads i en ambition om at "give informanterne stemme" og værne om det kvalitative rum, som er en central del af afhandlingens metodologiske grundlag. Undervejs i kapitlerne objektiveres udsagnene, ligesom de gøres til genstand for komparation.

I kapitel 10 samles undersøgelsens fund og erkendelser og der rundes af med en række sociologiske overvejelser næret af hhv. den by- og uddannelsessociologiske tradition. Endelig diskuteres afledte perspektiver, der kunne tjene videre studier.

Kapitel 2. Teoretisk afsæt

Om begrebet territorialitet, herunder konceptualiseringer af byen

Det skorter ikke på konceptualiseringer af byen, stedet eller territoriet. Samfundsvidenskaberne har en lang tradition for diskussioner og forskning på området, og jeg vil i det følgende præsentere en række klassiske og mere nutidige definitioner af byen og begrebet territorialitet.

Fra det rurale til det urbane. De klassiske bud

Bysociologien kan takke særligt to faglige miljøer for de første bud på analyser af den moderne storby (Flanagan 1990: 48, Gold 1982: 21). Det drejer sig om hhv. den tyske tradition, koncentreret omkring universitetsmiljøerne i Heidelberg og Berlin, i det skrevne her repræsenteret ved Max Weber og Georg Simmel og den amerikanske tradition, forankret omkring miljøet ved The University of Chicago – også kaldet Chicago-skolen, i afhandlingen her repræsenteret ved Robert Park, Ernest Burgess og Louis Wirth.

Byen som handelscenter

Webers ambition var at definere en omfattende og sammenhængende definition af byen, en idealtipe, der kunne identificere (alt) det centrale ved byliv. Særlig centralt ved Webers definition står forståelsen af byen som et marked – *"A city, then, is always a market center"*, konstaterer Weber (Weber 1978: 1213) og markerer således en forskel imellem den moderne by, baseret på handel og håndværk og førmoderne livsformer koncentreret omkring agrikultur. Andre karakteristika, som Weber fremhæver, vedrører byens styringsform; her må der være tale om et forholdsvis autonomt bystyre med tilhørende institutioner og foreninger, specifikke og til dels autonome love og et sådant bystyre må fungere med en vis deltagelse af valgte borgere. Weber er også opmærksom på at *tæthed* og *størrelse* er centrale karakteristika ved moderne byer, men han accentuerer, med ovennævnte pointer in mente, at *"size alone, certainly, cannot be decisive"* (ibid.). Weber knytter i korte vendinger an til byboernes sociale liv og konstaterer, at storbyen ikke giver mulighed for den samme sociale samhørighed, som er karakteristisk for mere traditionelle sammenhænge;

"Sociologically speaking, this would mean: the city is a settlement of closely spaced dwellings which form a colony so extensive that the reciprocal personal acquaintance of the inhabitants, elsewhere characteristic of the neighborhood, is lacking" (Weber 1978: 1212).

Om storbyen og det moderne liv

Hvor Webers ambition overvejende var at definere de bredere formelle og strukturelle (Ahmed 2004) karakteristika ved byen¹⁰, og den bureaukratiske sammenhæng som den fungerer i, er det kollegaen Georg Simmels ambition at beskrive, hvordan bylivet opleves og erfares af mennesker. I sit berømte essay *Storbyerne og det åndelige liv* (1903), hvis grundliggende tone klinger pessimistisk, betragter Simmel storbyen som et billede på det moderne liv og således som kontrast til et mere traditionelt landsby- eller landliv. Simmel formulerer, at det psykologiske grundlag, som storbyens menneske, dvs. det moderne individ, baserer sig på, er den *"intensivering af nervelivet, som udgår fra den raske og uafbrudte skiften af ydre og indre indtryk"* (Simmel 1998: 192). Storbyens tempo og mangfoldighed i det økonomiske, professionelle og sociale liv står i dyb modsætning til den mere tilvante, regelmæssigt flydende rytme, der karakteriserer det traditionelle liv på landet. Storbyen, dvs. det moderne livs

¹⁰ Weber interesserede sig andetsteds for hvad man kunne kalde psykologiske eller menneskelige livsstilskonsekvenser af industrialisering og kapitalisme. Se Weber 1995. Om *det rationelle jernbur*, se evt. også: Månson 1996, 2000: 106

brændpunkt og arkitektoniske manifestation, er baseret på handel og forbrug. Ifølge Simmel skifter indtrykkene uafbrudt, og ”*tingenes salgbarhed trænger sig på i et helt andet omfang end under mindre forhold*” (ibid.: 197). Koncentrationen af økonomiske udvekslinger og den påtrængende *salgbarhed*, afstedkommer et sjæleligt fænomen, som Simmel ubetinget ser forbeholdt storbyen; nemlig *blasertheden*. Simmel forklarer, at i et umådeholdent nydelsesliv med evigt skiftende stimuli, der bestandigt ophidser nerverne til stærke reaktioner, vil der opstå en mætning af indtryk. Jo flere stimuli det moderne individ konfronteres med, des sværere vil individet være at begejstre eller overraske. Den objektive verden devalueres, argumenterer Simmel, ”*hvilket så i sidste ende uundgåeligt trækker den subjektive personlighed ind i en følelse af en lignende devaluering*” (ibid.: 197). Det er en markant kritik¹¹, Simmel her rejser af det moderne (by- og forbrugs)liv, og ifølge Simmel er konsekvenserne af skiftet fra landliv til storbyliv, dvs. skiftet fra tradition til tempo, økonomisk udveksling og udbud, forbundet med en længere række af psykologiske forhold, der så at sige invaliderer og på det kraftigste udfordrer den enkelte. Pengeøkonomien er forbundet med en *formal retfærdighed*, der ”*ofte forener sig med en hensynsløs hårdhed*” (ibid.: 193), og det moderne menneske bliver beregnende, både hvad angår økonomi og tid.

Om storbymenneskenes indbyrdes relationer skønner Simmel at disse oftest baserer sig på reserverethed, mistro og fremmedhed:

”Storbyboernes mentale holdning til hinanden vil man formelt skulle beskrive som reserverethed. Hvis den vedvarende ydre berøring med utallige mennesker skulle fremkalde lige så mange indre reaktioner, som i lillebyen, hvor man kender næsten enhver man møder og har et positivt forhold til hver enkelt, så ville man blive fuldstændig atomiseret indvendigt og komme i en helt ubeskrivelig psykisk forfatning. Dels denne psykologiske omstændighed, dels den berettigede mistro, som vi har til forbigående, flygtigt berørende elementer i storbylivet, tvinger os til en reservation, som gør, at vi ofte ikke engang kender årelange naboer af udseende, og som så ofte får os til for lillebyboeren at virke kolde og ufølsomme” (ibid.: 198).

Denne indre reserverethed er ifølge Simmel ikke blot forbundet med ligegyldighed, men langt oftere en svag aversion eller gensidig fremmedhed og frastødning, som hurtigt kan slå ud i had og kamp. Der eksisterer således et hierarki af sympatier, indifferenser og aversioner såvel på det flygtige som på det mere vedvarende plan. Antagonisme og antipati er grundpiller i bylivet og differentieringen eller forskellighedernes kompleksitet er selve præmisset for den storbymæssige

¹¹ Ørnstrup beskriver under overskriften *Simmels betydning*, at Simmel banede vejen for det samfundskritiske essay, og at hans kritiske indstilling og skarpe iagttagelser i høj grad kom til at inspirere den såkaldte Frankfurterskole (Ørnstrup 1996, 2000: 121) Se evt. også Ramsay 1996, 2000.

livsform. ”Hvad der i denne umiddelbart fremtræder som dissociering er således i virkeligheden blot én af dens elementære socialiseringsformer.” (ibid.: 199), præciserer Simmel og konstaterer efterfølgende, at bylivet har forvandlet menneskenes kamp imod naturen til en kamp imellem menneskene, og at gevinsten man kæmper om, ligeledes kommer fra menneskene. Her tænker Simmel på produktion af forbrugsvarer, som til stadighed må forfines og raffineres, for at tækkes forbrugeren. Hertil hører hele forståelsen af arbejdsdelingen og specialiseringen, der af den enkelte kræver en stadig mere ensidig præstation, ”hvis højeste optimering ret ofte lader hans personlighed som helhed forkrøble.” (ibid.: 205). For at modstå den stadigt voksende objektive kultur, dvs. samfundslivets strukturer, der fremtræder som bygninger, læreanstalter og institutioner, *der vokser ud over alt personligt*, må den enkelte frembyde ekstrem særegenhed og originalitet – en frihed, der ikke nødvendigvis eller måske endda sjældent, afspejler et velbefindende. Som afrunding på sine overvejelser konstaterer Simmel, at storbylivet afspejler to idealer; hhv. idealet om frihed og lighed, dvs. opgøret med bindinger af politisk, standsmæssig og religiøs art samt idealet om individernes adskillelse fra hinanden. Med befrielsen fra de historiske bindinger, bliver *kvalitativ individualitet og uforvekslelighed* en værdi, som ifølge Simmel altså gør, at mennesket mister det sammenhold det nød under mere traditionelle, agrare livsformer¹².

Simmels storbybekymringer kan for en nutidig læser synes anakronistisk, for hvad Simmels noget pessimistiske konceptualisering af det åndelige liv i storbyen nok mangler, er optagetheden af det hverdagslige, almindelige liv, som trods Simmels pessimisme velsagtens forefindes – et liv, der ad åre, dvs. historisk forankrer sig i specifikke sociale sammenhænge, rodfæstet i særlige kvarterer, hvor sociale relationer bliver forholdsvis konstante – dvs. sociale sammenhænge der ikke *bare* er karakteriseret ved reservation, fremmedhed og antagonisme, og indre psykologiske sammenhænge der ikke blot er karakteriseret ved hårdhed og blaserthed og en heraf følgende personlig devaluering.

Og netop Simmels manglende blik eller interesse for det almindelige liv, som folk lever i deres daglige boligområder med naboer, venner og familie – alt det, der gør andre mennesker til andet end hvad Simmel noget kynisk betegner *flygtigt berørende elementer i storbylivet*, gør det

¹² For både Weber og Simmel bliver konceptualiseringen af byen bl.a. til en ambition om at beskrive det historiske skift fra en før-moderne tid til en moderne industrialiseret tidsalder (for mere om dette epokale skift, se f.eks. Harste 1996, 2000), sådan som vi også kender det fra andre af de samtidige klassiske sociologiske skikkelser, f.eks. Ferdinand Tönnies og dennes skelnen imellem *Gemeinschaft* og *Gesellschaft* (Tönnies 1957, Falk 1996, 2000) og Émile Durkheims distinktion imellem mekanisk og organisk solidaritet (Durkheim 2000b: 270, Guneriusen 1996, 2000).

vanskeligt med dette perspektiv at forstå almindelig hverdagspraksis og kulturelt sammenhold og fælleshed indenfor rammerne af byen.

Robert E. Park's og Ernest W. Burgess' *The City*

Denne pointe synes nemmere at få øje på i den amerikanske variant af den klassiske by-sociologi. I 1925 udgav de to Chicago-sociologer Robert E. Park og Ernest W. Burgess deres *The City*, hvori de interesserede sig for byens kompleksitet og udviklede spørgsmål der stadig optager bysociologer i dag. Morris Janowitz skriver i sin introduktion til 1967-udgaven at Park og Burgess forstod byen som stedet, hvor byboeres traditioner, vaner og forhåbninger omformede human-økologiske, økonomiske og industrielle faktorer til en art social organisation.

"The city is not an artifact or a residual arrangement. On the contrary, the city embodies the real nature of human nature. It is an expression of mankind in general and specifically of the social relations generated by territoriality" (Park & Burgess 1967: ix).

Ifølge denne klassiske antagelse genererer territorier således sociale relationer og byen kan forstås som udtryk for menneskeheden eller den menneskelige natur. Byer er altså ikke bare at forstå som "rene" genstande eller boligsmæssige foranstaltninger; den urbane organisation indeholder netop *det sociale* aspekt, dvs. det menneskelige/moralske aspekt. Park og Burgess' *The City* indeholder en lang række iagttagelser, diskussioner og teoretiske antagelser af byen, som har udgangspunkt i netop deres forankring i og studier af Chicago i første halvdel af sidste århundrede:

"The city (...) is something more than a congeries of individual men and of social conveniences – streets, building, electric lights, tramways, and telephones, etc.; something more, also, than a mere constellation of institutions and administrative devices – courts, hospitals, schools, police, and civil functionaries of various sorts. The city is, rather, a state of mind, a body of customs and traditions, and of the organized attitudes and sentiments that inhere in these customs and are transmitted with this tradition. The city is not, in other words, merely a physical mechanism and an artificial construction. It is involved in the vital processes of the people who compose it; it is a product of nature, and particularly of human nature" (Park & Burgess 1967: 1).

Park og Burgess' klassiske *Concentric Zone Theory* er de to forskeres bud på hvordan byer organiserer sig over tid. Kongstanken er, at i heterogene og komplekse urbane sammenhænge bliver konkurrencen om attraktive lokaliteter og ressourcer den drivkraft, der driver byen fremad, eller kunne man sige, *udad* i en slags cirkler fra byens centrum. Teorien beskriver, at

byer er opdelt i 5 zoner, der fordeler sig som koncentriske eller ovale cirkler fra byens midte og ud. De fem zoner er 1) *The central business district*, 2) *The zone in transition*, 3) *The zone of workingmen's homes*, 4) *The residential zone* og endelig 5) *The commuter's zone* (Park & Burgess 1967: 47-62, Flanagan 1990, Wilson & Schulz 1978, Gold 1982).

Omend Park og Burgess overordnet, som teorien om de koncentriske zoner udtrykker, forstod byer som foranderlige og i udvikling, så indeholder deres forståelse samtidig forestillingen om en forholdsvis fast moralsk struktur i de forskellige områder og kvarterer. Park og Burgess konceptualisering tillader således ikke megen fleksibilitet indenfor de enkelte områder og boligkvarterer, som de forstår som lukkede om sig selv - som en slags biologiske, funktionelle dele i en større økologisk sammenhæng:

”There spring up fashionable residence quarters from which the poorer classes are excluded because of the increased value of the land. Then there grow up slums which are inhabited by great numbers of the poorer classes who are unable to defend themselves from association with the derelict and vicious. In the course of time every section and quarter of the city takes on something of the character and qualities of its inhabitants. Each separate part of the city is inevitably stained with the peculiar sentiments of its population. The effect of this is to convert what was at first a mere geographical expression into a neighborhood, that is to say, a locality with sentiments, traditions, and a history of its own. Within this neighborhood the continuity of the historical processes is somehow maintained. The past imposes itself upon the present, and the life of every locality moves on with a certain momentum of its own, more or less independent of the larger circle of life and interests about it” (Park and Burgess 1967: 6).

Park og Burgess accentuerer således den historiske dimension der bevirker, at byområder over tid udvikler og cementerer kulturelle traditioner og en bestemt væsenskarakteristisk menneskelig adfærd. Fortiden ligger som en væsentlig komponent i det aktuelle liv i byområderne, der udvikler sig og tager form bl.a. som resultat af de følelser og særlige karakteristika, som de specifikke byområders beboere udtrykker og er bærere af. Park og Burgess' arbejde er således funderet omkring erkendelsen af, at byen består af kolonier eller enklaver, dvs. segregerede områder, hvor mennesker fra samme socialklasse grupperer sig. I den forstand er der *både* tale om fysiske grænser imellem områderne og hvad Park og Burgess altså kaldte moralske grænser. ”...the city possesses a moral as well as a physical organization, and these two mutually interact in characteristic ways to mold and modify one another” (ibid.: 4) og en central pointe i samme forbindelse er følgelig, at forskellige områder i byen besidder eller udtrykker forskellige fysiske som moralske karakteristika. Park og Burgess er således i deres urban-økologiske approach

inspireret af en organisme-tænkning, dvs. hvert område i byen fungerer som et lukket system, med hver sin funktion i den samlede by, eller den samlede organisme.

Park og Burgess teorier og tænkning har inspireret generationer af by-sociologer, men deres arbejde har også været genstand for varig kritik. Først og fremmest er det i mange sammenhænge påvist at teorien om de koncentriske zoner er for simpel og ingenlunde kan beskrive udviklingen i alle byer og således ikke egner sig til generalisering. (Flanagan 1990: 210, Gold 1982: 84). Herudover giver den biologiske inspiration og forestillingerne om *natural areas* teorien en deterministisk og mekanisk tone, der ifølge kritikerne overser sociale og kulturelle dimensioner i bylivet:

”According to Park, populations tend to break down urban space into ”natural areas”. The inspiration for this approach comes directly from natural science. (...) A great part of the attraction of early ecology was the idea that natural laws could be borrowed or adapted from the natural sciences, thereby providing the basis for predicting the distribution of urban land uses” (Flanagan 1990: 203-204).

På trods af relevante kritikpunkter vedrørende anvendelighed i forhold til generalisering, en for simpel zone-forståelse og et biologisk-deterministisk præg, der tilstræbte at kunne forudsige menneskelig udvikling i byterritorielle sammenhænge, gav Park og Burgess og miljøet omkring The University of Chicago et solidt og inspirerende afsæt¹³ for en *empirisk* funderet by-sociologi, hvor pointer omkring dobbeltheden i forhold til byers hhv. fysiske og moralske/menneskelige struktur stadig har relevans. ”*The processes of segregation (...) make the city a mosaic of little worlds which touch but do not interpenetrate*”, skriver Park i en artikel fra 1915 (Park 1915: 608), og om end bymiljøer har udviklet sig kolossalt i de efterfølgende omtrent 100 år, så er det stadig et relevant bysociologisk spørgsmål på hvilken måde, og i hvilket omfang, mennesker lever adskilt i vores byer og hvilken betydning en sådan segregation har. Den interesse skal vi forfølge senere.

Ud over det allerede beskrevne gjorde Park og Burgess sig en række mere almene betragtninger, der på flere måder mindede om Webers og Simmels ambition om at beskrive et skift fra mere traditionelle, rurale sociale sammenhænge til storbyens skiftende og foranderlige karakter. Ressourcer kan ikke (længere) blot opregnes i materielle goder, ”*but also in terms of mobility*” (Park & Burgess 1969, 1970: 125) og netop øget mobilitet medfører forandringer og et tab af

¹³ Jacobsen & Kristiansen 2002: 22

continuity (ibid.: 127), dog særligt i den større by som sådan. For stadig er det Park og Burgess pointe, at inden for det enkelte kvarter eller *neighborhood*, er folk i daglig kontakt med naboer, de kender hinanden og "*the status of the family and the individual is fixed*". Der formuleres en distinktion imellem primære og sekundære kontakter, hvor primære forstås som stabile og forankret i traditionelle landsbyer eller i *neighborhoods* i den større by, mens sekundære kontakter vedrører menneskers kontakt med andre udenfor deres primære områder. Storbyen er således arena for sekundære kontakter, hvor individet er anonymt, adfærden relativ og forhold baseret på abstraktioner, videnskab og teknik. På den måde bliver der også i Park og Burgess' konceptualisering plads til en slags samtidskritik af livet i den industrialiserede storby (ibid.: 128).

Urbanism as a way of life

En anden af de prominente skikkelser indenfor Chicago-skolen er Louis Wirth, der i sin klassiske artikel *Urbanism as a way of life* (1938) ligeledes formulerer et bud på en definition af byen og en længere række af dunkle pointer om det moderne menneske i metropolen. Urbaniseringen af verden er et af de mest imponerende fakta ved moderne tider, skriver Wirth indledningsvist, og udviklingen får virkning i alle faser af det sociale liv. Med adresse til Weber og Park & Burgess, konstaterer Wirth, at om end der findes mange dygtige bud på definitioner af byen, så præsenterer ingen af disse en mere sammenhængende begrebsramme (Wirths 1938: 8). Wirths eget bud lyder sådan:

"For sociological purposes a city may be defined as a relatively large, dense and permanent settlement of socially heterogeneous individuals" (ibid.).

De tre kernekriterier hos Wirth er således størrelse, tæthed og heterogenitet. Som sine kolleger interesserer Wirth sig for forskellen på det rurale og det urbane liv, og det er med eksplicit pessimisme, Wirth beskriver by-figuren. Som Park og Burgess forstår Wirth bylivet som forbundet med flere sekundære kontakter, der oven i købet er baseret på løsrevne og fragmentariske sammenhænge uden de traditionelle bindinger, der kendetegner livet på landet (ibid.: 12). "*The contacts of the city may indeed be face to face, but they are nevertheless impersonal, superficial, transitory, and segmental*" (ibid.), formulerer Wirth og præciserer, at mindre lokale sammenhænge, dvs. *neighborhoods* forsvinder, familien formindskes og tømmes for traditionelle funktioner og den enkelte søger i højere grad sin egen lykke løsrevet fra traditionelle sociale grupperinger. At mennesker er løsrevet fra traditionelle enheder som

familie, slægt, neighborhoods – dvs. har frigjort sig fra rigide kaste-lignende skillelinier fra en førindustriel tid, betyder dog ikke at forskelle og uligheder er væk. Omvendt har byen forstærket og differentieret indkomst og status-grupper, og bymiljøet fremviser de mest kolossale forskelle imellem eksempelvis rigdom og fattigdom. Steder (ud- og) benyttes med økonomisk afkast for øje og med stigende konkurrence og vigende plads grupperes og fordeles indbyggere efter bl.a. indkomst og etnicitet i en segregeret struktur:

”...income, racial and ethnic characteristics, social status, custom, habit, taste, preference, and prejudice are among the significant factors in accordance with which the urban population is selected and distributed into more or less distinct settlements. Diverse population elements inhabiting a compact settlement thus tend to become segregated from one another in the degree in which their requirements and modes of life are incompatible with one another and in the measure in which they are antagonistic to one another. Similarly, persons of homogeneous status and needs unwittingly drift into, consciously select, or are forced by circumstances into, the same area” (ibid.: 15).

Med afhandlingens fokus på sociale og territoriale forskelle står det således allerede her klart, at de klassiske bysociologer stillede spørgsmål, der er aktuelle i dag. Og således også for denne afhandling. For med interessen for boligkvarterets indflydelse på den enkeltes (uddannelses)positioneringer senere i livet ønskes det belyst, hvorvidt individer er forankret i et (slags) moralsk miljø med særlige karakteristika, der øver indflydelse på den enkelte, eller bytilværelsen (og kvartertilknytningen) nærmere udtrykker fragmentering og individualisering og således ikke determinerer eller knytter den enkelte an til bestemte anskuelser, interesserer og præferencer. Ligeledes vil afhandlingen fokusere på begrebet segregation, dvs. hvordan boligmæssig adskillelse evt. måtte fungere i en aktuel, lokal kontekst.

Mobilitet, forandring og hybriditet. De moderne bud

I det næste skal vi se nærmere på en række mere nutidige bidrag til diskussionen og her bliver det klart, at forestillinger om mobilitet, forandring og hybriditet markerer sig stadigt stærkere. Hvor de klassiske (by)sociologer interesserede sig for skiftet fra en førindustriel epoke til en industrialiseret tidsalder, dvs. skiftet fra det feudale til det moderne, skal vi i det næste se en række bud på, hvordan byen conceptualiseres i en række teorier, der forsøger at forstå skiftet fra det moderne til det såkaldt postmoderne eller moderniteten.

Byen og den fremmede

”There is withdrawal and fear of exposure, as though all differences are potentially as explosive as those between a drug dealer and an ordinary citizen. There is neutralization: if something begins to disturb me or touch me, I need only keep walking to stop feeling” (Sennett 1990: 129).

Et eksempel herpå er den amerikanske sociolog Richard Sennett, der i en række udgivelser har koncentreret sig om menneskets position i det senmoderne samfund. *The Fall of Public Man* (1977) betragtes som Sennetts gennembrudsværk, og her knytter interessen sig til storbymenneskets personlighed og identitet. En central figur hos Sennett er *den fremmede*, og det offentlige byliv er netop kendetegnet ved de sociale forbindelser og gensidige forpligtelser, der eksisterer imellem mennesker, der ikke er forbundet igennem bånd af familie eller mere intime venskabsrelationer. Byliv handler om mødet eller samværet med andre mennesker, og arenaerne for dette offentlige møde er, ligesom byerne, i forfald. Det moderne menneske betragter sit psykiske liv som så dyrebart og sart, at det må værne det imod omverdenens og storbyens barske realiteter. Derfor vender det moderne menneske sig indad og bliver selvoptaget. Jo mere privatiseret psyken bliver, des mindre stimuleres den og jo sværere er det for den enkelte at føle eller udtrykke noget, formulerer Sennett. Vaner og rituelle møder imellem fremmede betragtes i bedste fald som formelle og i værste fald som falske. Den fremmede er en truende figur, ”and few people can take great pleasure in that world of strangers, the cosmopolitan city” (Sennett 1974, 1976: 3).

”There are probably as many different ways of conceiving what a city is as there are cities. A simple definition therefore has its attractions. The simplest is that a city is a human settlement in which strangers are likely to meet. (...) In a milieu of strangers, the people who witness one’s actions, declarations, and professions usually have no knowledge of one’s history, and no experience of similar actions, declarations, and professions in one’s past” (ibid.: 39).

Storby-mødet er ifølge Sennett karakteriseret ved den manglende fælles historie der gør, at individer må stole på hinanden ud fra det øjeblik de møder hinanden. Det kan selvsagt være svært, og frygt bliver da også et centralt tema i Sennetts refleksioner over bylivet. Netop pga. frygt for den fremmede og således frygt for det offentlige rum fokuserer det moderne menneske på intime og tætte forbindelser med beboere i lukkede miljøer afskærmet fra mennesker, der er forskellige fra dem selv. Derfor dør det offentlige rum og den offentlige, folkelige by, der førhen har fungeret som et positivt sted for diversitet og kompleksitet, dvs. et sted hvor folk kunne

opleve det opløftende ved forskelle personligheder og interesser (ibid.: 339-334). Afskærmningen fra det "farlige" offentlige rum og isoleringen i beskyttede miljøer er særligt de velstillede forundt og det er ifølge Sennett en misforståelse, at det liv der foregår dér skulle være det civiliserede eller urbane. Her er der nærmere tale om en forfinet oplevelse i en lille klasse, en slags *retribalization*, som Sennett kalder det – dvs. en fornægtelse af det, Sennett netop (normativt) formulerer som byens styrke eller tabte mulighed:

"The city is the instrument of impersonal life, the mold in which diversity and complexity of persons, interests, and tastes become available as social experience. The fear of impersonality is breaking that mold. In their nice, neat gardens, people speak of the horrors of London or New York; here in Highgate or Scarsdale one knows one's neighbors; true, not much happens, but life is safe. It is retribalization" (ibid.).

At det offentlige rum affolkes og dør tilskriver Sennett bl.a. arkitekturen, og med den futuristiske bydel i Paris, *La Defence*, som eksempel, beskriver Sennett, hvordan byrum transformeres til eller erstattes af rum der betinger bevægelse. "*Public space has become a derivative of movement*" (ibid.: 14), og moderne befordringsteknologi erstatter ønsket om *at være* i gaden eller byrummet med ambitionen om at fjerne enhver geografisk begrænsning. Stedet mister således sin betydning og kun bevægelsen står tilbage. Også byggematerialer i moderne arkitektur, f.eks. glas, skaber gennemtrængelighed og gennemsigtighed og bevirker, at folk føler sig overvågede i det offentlige rum. Denne offentlige synlighed går hånd i hånd med den enkeltes følelse af isolation, hvilket ligeledes bevirker at folk søger mere intime territorier, der beskytter dem fra det døde offentlige rum og således i mindre grad bringer dem i nærheden af fremmede.

Sennetts pointer kan anskueliggøre en del af grunden til, at vi grupperer os i nærheden af dem, vi ligner. Det er angsten for den fremmede og det døde offentlige rum, der trækker os sammen i segregerede enheder.

Elites are cosmopolitan, people are local

Forestillingen om stedet eller byen som udtryk for bevægelse er også Manuel Castells pointe, når han i sin berømte udgivelse *The Rise of the Network Society* (1996) konstaterer, at "*space is the expression of society*" (Castells 1996, 2000: 440). I værket argumenterer Castells for at samfundet er konstrueret omkring strømme eller *flows*; flows af kapital, flows af information, flows af teknologi, flows af organisatorisk interaktion og flows af billeder, lyde og symboler

(ibid.: 442). Strømme eller flows er således ikke bare *et element* i vores sociale liv og organisation; de udtrykker de processer, der *dominerer* vores økonomiske, politiske og symbolske liv. I den forstand bliver magt også knyttet til (adgangen til) netværket, og Castells identificerer en kontrast imellem dem, der *er koblet på* og dem, der *ikke er koblet på*, udtrykt igennem begrebsparret *the space of flows* og *the space of places*, hhv. relateret til begreberne globalisering og lokalisering (ibid.: 458). I netværkssamfundet er social stratifikation således knyttet til denne spatiale forskel, idet "*elites are cosmopolitan, people are local*" (ibid.: 446). Magt, rigdom og viden flyder i netværket og de dominerende grupper definerer og har adgang til disse ressourcer via opkoblingen til netværket og fordi de kender de kulturelle koder, der således åbner dørene til netværket og magten. Muligheden for og kompetencen til at anvende netværket bliver således afgørende i forhold til inklusions- og eksklusionsprocesser (Agergaard 2003: 71, Morley 2000: 202). På baggrund af de kulturelle koder etablerer eliten og de dominerende grupper "*the 'in' and 'out' boundaries of their cultural/political community*" (Castells 1996, 2000: 446), helt uden konkrete og bevidste konspirationer møntet på at spærre nogens adgang til netværket. Idet kendskab og adgang til koderne formelt er tilgængelige og åbne for alle, fungerer eksklusionsmekanismen således inden for rammerne af det demokratiske system.

"Thus, people do still live in places. But because function and power in our societies are organized in the space of flows, the structural domination of its logic essentially alters the meaning and dynamic of places. Experience, by being related to places, become abstracted from power, and meaning is increasingly separated by knowledge. There follows a structural schizophrenia between two spatial logics that threatens to break down communication channels in society. The dominant tendency is toward a horizon of networked, ahistorical space of flows, aiming at imposing its logic over scattered, segmented places, increasingly unrelated to each other, less and less able to share cultural codes" (ibid.: 458).

Omend viden, kapital og information flyder i netværket, så har eliten eller de dominerende grupper dog stadig brug for en vis stedlig tilknytning; de har brug for et hjem, og ligesom Sennett påpeger Castells den ressourcestærke befolknings tendens til at gruppere sig i symbolsk afsondrede områder, vel forskanset bag barrierer af dyre huspriser. Eliten søger tilflugt bag mure af *gated communities*, og således bliver segregation *både* et lokalt fænomen knyttet til bestemte lokaliteter *og* samtidig et globalt fænomen knyttet til den ulige fordeling af adgang til netværket og det mobile liv.

Tilværelsens bevægelighed og det opløste sted

En andet radikalt bidrag til diskussionen af stedets betydning finder vi hos Paul Virilio og hans fokus på urbanitet og udviklingen af teknologi i forhold til begrebet hastighed. Virilio er bl.a. kendt for sit begreb *dromology* (Virilio 1986), som han præsenterer i værket *Speed and Politics: An Essay on Dromology* (1977). I en lang række værker, bl.a. *The Aesthetics of Disappearance* (1980), koncentrerer Virilio sig om tilværelsens bevægelighed og hvordan rejsen i forskellige afskygninger udtrykker vores eksistentielle vilkår (Virilio 2009: 119). Virilio anvender begrebet *picnolepsy*; en sindstilstand der svarer til hyppige epileptiske anfald af konstante afbrydelser, som den enkelte ikke er bevidst om. Udfaldene eller fraværet skyldes de konstant skiftende indtryk i en tilværelse der befinder sig imellem det virkelige og det virtuelle. Fart og acceleration bevirker at subjektet forsvinder eller ”kapres” fra spatial-temporale kontekster, og således på denne baggrund af *disappearance* konstruerer sig i *a different mode of being* (ibid.: 112). Den moderne verdens tekniske rationalitet og opfindelser medvirker til denne tilstand.

”The techniques of rationality have ceaselessly distanced us from what we've taken as the advent of an objective world: the rapid tour, the accelerated transport of people, signs or things, reproduce - by aggravating them - the effects of picnolepsy, since they provoke a perpetually repeated hijacking of the subject from any spatial-temporal context” (ibid.: 110).

Stedet er med andre ord opløst eller forsvundet i Virilios tænkning, en pointe han uddyber yderligere i *Pure War* (1983), hvor han knytter refleksionerne til byen. Byen er ikke længere (blot) et sted mennesker bor, men nærmere et knudepunkt for hastighed og vi lever ikke længere i et samfund ”of sedentarization, but one of passage” (Virilio 2008: 77). Folk er ikke længere borgere, men passagerer i bevægelse; ”They're in circumnavigation” og lufthavnene er vores nye byer, noterer Virilio.

Virilios pointe om *picnolepsy* og det forsvundne subjekt radikaliserer den post-moderne tænkning, men faktisk deler beskrivelserne en række karakteristika med de klassiske bysociologers bekymringer; Simmels pointe om de evigt skiftende indtryk og stimuli og den heraf afledte blaserthed, Park og Burgess' ide om stigende mobilitet, forandringer og et tab af kontinuitet og Wirths fragmenterede og flygtige byfigur. Virilios totale opgivelse af stedet harmonerer dog langt fra fuldstændigt med de klassiske antagelser, der på trods af de nævnte bekymringer alle opererede med et begreb om det konkrete, fysiske sted. Her deler Virilio naturligvis større slægtskab med de postmoderne urbansociologer; Castells netværksmetaforik

og Sennetts transformerede offentlige rum, der betinger bevægelse og således udtrykker eliminerede geografiske begrænsninger.

Når stedet ikke længere udgør erfaringens parameter

En række andre nutidige sociologer pointerer lignende tendenser i forhold til stedet eller territoriets vigende betydning. Anthony Giddens beskriver tre forhold, der særligt karakteriserer moderniteten; 1) *adskillelsen af tid og rum*, der muliggør koordination af handlinger og praksis på tværs af tid og rum, 2) *udlejningsmekanismer*, der ”løfter” sociale relationer ud af lokale sammenhænge og reartikulerer dem på tværs af tid og rum, samt 3) *modernitetens iboende refleksivitet*, der bevirker konstant revision på baggrund af ny information og viden (Giddens 1996: 28-33). ”*I selve forestillingen om moderniteten ligger en kontrast til tradition*” (Giddens 1994: 38), formulerer Giddens, og dette opgør med *hvad der var* knytter sig også til betydningen af stedet og det lokale. I traditionelle kulturer var socialt liv næsten altid forbundet til stedet, men denne sammenhæng er pga. globalisering og udlejningsmekanismer udvisket og det velkendte - såvel sociale hændelser, mennesker og steder - afhænger ikke længere af lokale miljøer (Giddens 1996: 174). Sted bliver i stigende grad *fantasmagorisk*, dvs. lokaliteter gennemsyres og formes af fjerne sociale påvirkninger. Stedet udgør således ikke længere erfaringens parameter:

”I forhold til tidligere bliver stedet derfor langt mindre betydningsfuldt som eksternt referencepunkt for individets livsforløb. Rumligt forankret aktivitet bliver mere og mere afhængig af selvets refleksive projekt. Hvor en person bor er - i hvert fald efter ungdomsårene – et valg, som primært organiseres på baggrund af personens livsplanlægning” (ibid.).

Ovenstående pointe hænger sammen med Giddens’ vægt på *selvets refleksive projekt*, der kendetegner det personlige liv i moderniteten. ”*Selvet er ikke et passivt væsen determineret af påvirkninger udefra*” (ibid.: 10), insisterer Giddens og positionerer sig kritisk over for en strukturalistisk betragtningsmåde, som han ikke mener, harmonerer med modernitetens iboende refleksivitet¹⁴. At den enkelte ikke blot *har* en biografi, men *lever* den, dvs. *skaber* den på

¹⁴ Anthony Giddens har i sin *The Constitution of Society* (1984), udfoldet sin teori om den sociale praksis; *strukturesteorien* (Giddens 1984, Kaspersen 2001: 53). Giddens’ ide er at samfundet skal forstås som en *strukturationsproces*, hvor menneskets handlinger på en og samme tid strukturerer og er struktureret af samfundet (ibid.: 52, se evt. også Simonsen 1993: 75-77) Giddens’ formulering ”*Selvet er ikke et passivt væsen determineret af påvirkninger udefra*” (Giddens 1996: 10), synes at trække Giddens i retning af et aktør-perspektiv, om end strukturationsteorien netop er et forsøg på at formulere et *opgør* med sociologiens klassiske dualisme (Kaspersen 2001: 50). For uddybning, se evt. Giddens 1984 eller Kaspersen 2001: 50-94.

baggrund af refleksiv organisering er en kongstanke hos Giddens, og her bliver livsstilsspørgsmål noget, den enkelte må besvare ”*gennem dag-til-dag-beslutninger om, blandt meget andet, hvordan man skal opføre sig, hvilket tøj man skal tage på, hvad man skal spise*” (ibid.: 26), og som det ses ovenfor altså også i forhold til f.eks. spørgsmålet om, hvor man skal bosætte sig.

Giddens indfører også begrebet *locales* (Giddens 1984: 118-119), i betydningen *settings of interaction*, som et modstykke til det klassiske begreb *place*. *Locales* må ligeså meget forstås i forhold til deres menneskelige aktivitet, som i forhold til deres fysiske, stedlige egenskaber. *Locales* vedrører interaktioners kontekstualitet og kan være alt fra et værelse i et hus, et gadehjørne, en fabriksdal til byer og nationalt afgrænsede territorier, men de er *internally regionalized*, hvilket betyder at de intime og detaljerede komponenter i interaktionen, er lige så centrale – og vigtigst måske af alt - interaktioner der kan foregå på tværs af tid og sted.

På denne måde distancerer Giddens sig fra en funktionalistisk og tingsliggjort forståelse af sted, og levner således mere plads til en subjektiv og interaktionistisk dimension, der tillader den enkelte aktør et større råderum, analogt til refleksivitetstesterne behandlet ovenfor.

Polariseringen imellem turister og vagabonder

Hvor Giddens modernitetsanalyse diskuterer generelt og ikke eksplicit forholder sig til *sociale forskelle*, interesserer Zygmunt Bauman sig for polariseringen imellem de velstillede og de fattige eller i mere moderne terminologi; de mobile og de immobile, sådan som vi også så det hos Sennett og Castells og de klassiske urbansociologer fra Chicago-skolen. Bauman pointerer således ”*at nu til dags er vi alle på farten*” (1999b: 77), men at det er de mest flygtige, ”*those free to move without notice, who rule*” (Bauman 2000: 120). I en verden præget af fleksibilitet og et i historisk perspektiv ubesværet flow af magt, kapital og information (Bauman 1999a: 50), bliver stratifikation således et spørgsmål om mobilitet (Bauman 2002: 121) og den individuelle (valg)frihed, der kendetegner den *flydende modernitet*, knytter sig til en rumlig dimension, idet muligheden for at bevæge sig frit er kendetegnende for ”det gode liv” (Bauman 1999b: 116-117). Globalitet og lokalitet får karakter af modsatrettede værdier; global bevægelsesfrihed signalerer social fremgang, avancement og succes imens immobilitet omvendt udtrykker nederlag, et forfejlet liv og det at være ladt i stikken.

”Den målestok som angiver, hvor ’toppen’ og ’bunden’ placeres i et samfund, er *deres grad af mobilitet* – friheden til at vælge hvor de vil være. Én forskel mellem dem ’i toppen’ og dem ’i bunden’ er, at den første gruppe kan lade den sidstnævnte sejle sin egen sø – men ikke omvendt. Nutidens byer er steder med ’apartheid á rebours’ (omvendt apartheid): de der har råd, forlader snavs og elendighed i de områder, som de mindre velstillede er bundet til. I Washington D.C. har de allerede gjort det – i Chicago, Cleveland og Baltimore er de tæt på at have gennemført det. I Washington foregår der ikke nogen diskrimination på boligmarkedet. Og alligevel er der en usynlig grænse, der strækker sig langs 16th Street mod vest og Pontomac floden mod nordvest, som de der står tilbage, gør klogt i aldrig at krydse. De fleste af de unge bag den usynlige, men alt-for-virkelige grænse har aldrig set den indre by med al dens glans og herlighed, prangende elegance og raffinerede fornøjelser. Denne indre by er ikke en del af deres liv. Livsformerne er så vidt forskellige, at det ikke står klart, hvad de to sider skulle tale med hinanden om, hvis de skulle mødes og standse op for at snakke. Som Ludwig Wittgenstein bemærkede: ’Hvis løverne kunne snakke, ville vi ikke forstå dem’ ” (ibid.: 85).

Bauman introducerer begrebsparret *turister/vagabonder*; begge figurer er karakteriseret ved bevægelse. Forskellen markerer sig sådan at, hvor turisten *selv* bestemmer, hvor han vil bevæge sig hen, er vagabonden en slags *ufrivillig turist*, der flytter sig fordi han ikke har andre udholdelige valg. Turisten er således ’den første verdens’ globaliserede manifestation af individuel bevægelsesfrihed, hvor vagabonden personificerer ’den anden verdens’ ghetto-beboer, en figur der placeres, fordrives, deporteres og ofte tilmed fastlåses til socialt underprivilegerede og lokalt bundne territorielle kontekster.

Om territorialitet og hverdagsliv

Overfor disse mere overordnede sociologiske konceptualiseringer af by- og stedbegrebet, står en række bidrag, der knytter territorialitetsbegrebet tættere på den subjektive dimension, dvs. interesserer sig for begrebets sammenhæng med identitet og de territorielt baserede forskelsmarkeringer, mennesker gør brug af i deres hverdagslige liv. Tilmed udmærker flere af disse bidrag sig ved en konkret empirisk forankring, der bidrager til en mere lokal drejning.

Stedet som forbundet med kulturel identitet

Med bl.a. kolonihaver som eksempel på afgrænsede arealer med særlige kulturelle vaner og symboler analyserer David Crouch territorier som steder hvor værdier og identiteter går i ét med selve stedets materialitet (Crouch 1994). I det afgrænsede rum er særlige ting tilladt, særlige regler gælder og det at gøre brug af stedet er at deltage i en særlig kulturel praksis, som hører stedet til. Crouch forstår således territorier som steder der er forbundet med kulturel identitet,

hvor folk deltager i vedvarende og dynamiske kulturelle aktiviteter. Det almindelige hverdagsliv står således centralt, idet steder genlyder af både fælles og private oplevelser. Territorier er fysisk afgrænsede, men disse grænser er gennemtrængelige, fleksible, skiftende og således ustabile.

Crouch opfatter territorier som ”*begrænsede steder, hvor folk oplever en vis grad af fælles kulturel identitet eller kulturel kapital*” (ibid.: 59) og omgivelsernes fysiske karakter er en central og vigtig komponent i en sådan identitet. At grænser er gennemtrængelige og ustabile og at folk blot oplever en *vis grad* af fælles identitet hænger sammen med Crouch’ pointe om, at territorier må betragtes som ”*aktive kulturelle processer i den konstante formning og omformning af identitet og forfægtelse af position*” (ibid.: 76). Ifølge Crouch påvirkes territorier både af overordnede samfundsmæssige og strukturelle betingelser, men også af lokale og subjektive handlinger, forhandlinger og meningsdannelser, og forestillinger om, hvad der i bestemte territorier er korrekte koder, forandres således over tid.

Territorialitet som forbundet med konflikt

Territorialitet er *primitivt*, konstaterer Jens Tonboe (1994a) og henleder opmærksomheden imod varianter i dyreriget, hvis instinkt byder dem at *forsvare sig* for at overleve (Tonboe 1994a: 10). Moderne og civiliserede mennesker er mere avancerede og har udviklet mere komplicerede overlevelseshandlinger – socialiteten gør os i stand til på en socialt orienteret måde at viljestyre vores handlinger. Det vil de fleste nok i hvert fald mene, hvorfor det kan virke politisk ukorrekt eller tabu-belagt at anvende termen territorialitet i forbindelse med den menneskelige verden. Derfor mener Tonboe også, at begrebet er *kontroversielt*. Vi distancerer os normativt fra fænomenet, fordi det ofte også vedrører reelle konflikter. Ikke blot i forhold til internationale eller overnationale sammenhænge er begrebet potentielt forbundet med konflikter, sådan forholder det sig også i forhold til den regionale eller helt bynære dimension, hvor individer eller grupper af samme eller forskellig sociale kategori kan ”kæmpe” eller strides indbyrdes om goder og ressourcer i såvel fysisk som i mere symbolsk forstand. Tonboe definerer territorialitet som ”*tendensen til at identificere sig med, tilegne sig, individuelt eller kollektivt, og om nødvendigt forsvare et større eller mindre stykke land overfor ”uvedkommende” personer, grupper eller sociale funktioner*” (Tonboe 1994b: 27). Denne definition er bred og angiver, at spørgsmålet om territorialitet er en proces eller et fænomen med flere facetter – det indeholder både internationale, nationale og regionale forhold og er i den forstand *polyvalent*. Tonboes definition indeholder altså pointen om, at individer identificerer sig med og tilegner sig deres steder og det

både individuelt og kollektivt. Som hos Crouch¹⁵ står spørgsmålet om identitet således også her centralt. Igennem opvækst og socialisering, både enkeltvis og i grupper, bliver vi, eller søger vi at blive, *ét med stedet* - vi internaliserer normer, koder og værdisæt og er om nødvendigt klar til at kæmpe om eller forsvare sådanne. Pointen om kampen, konflikten og de forskelligt fordelte ressourcer deler Tonboe med bl.a. Kirsten Simonsen (1994) og Stine Thidemann Faber, Annick Prieur, Lennart Rosenlund & Jakob Skjøtt-Larsen (2008), der med hver deres empirisk forankrede udgangspunkt også analyserer og diskuterer *kvarterstilknytning*.

Symbolsk geografi

Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen opererer i deres analyse af Aalborgs symbolske geografi med den forståelse, at modsætninger imellem befolkningsgrupper manifesterer sig rumligt. Det vedrører både modsætninger efter økonomisk formåen og i forhold til uddannelsesmæssigt niveau (Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen 2008: 138)¹⁶. Symbolske kampe, som vi finder dem på nationalt og overnationalt niveau genfindes ifølge forfatterne også indenfor byen som variationer i huspriser, synspunkter på hvor det er godt at bo og holdninger om typen af mennesker der bor i de forskellige områder eller kvarterer i byen. Forfatterne diskuterer udfordringen i at fastholde rummets materialitet og perspektivere denne såvel socialt som individuelt. For at imødekomme denne udfordring arbejder forfatterne med inspiration fra Pierre Bourdieu og dennes analyse af sammenhængen imellem fysisk, socialt og symbolsk rum. Pointen her er at det sociale rum, dvs. fordelinger af økonomisk og kulturel kapital i befolkningen, fæstes i fysisk forstand som en i byrummet befolkningsmæssig segregation efter netop økonomisk og kulturel kapital. En sådan statistisk fordeling modsvarer af en mental fordeling af symbolsk kapital i form af forestillinger om lokaliteter og steder og om de mennesker, der bebor disse steder.

”Som Bourdieu skriver, udtrykkes ”strukturen i det sociale rum i alle slags sammenhænge i form af rumlige modsætninger: Det beboede (eller erobrede) rum fungerer som en form for umiddelbar symbolisering af det sociale rum” (ibid.).

Udover inspirationen fra Bourdieu arbejder Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen også med Tonboes definition af territorialitet, jf. ovenfor. Hertil tilføjes, at det at tilegne sig et sted ikke nødvendigvis handler om den konkrete ejendomsret, ligesom det at forsvare et sted ikke

¹⁵ Se evt. også Malmberg 1994

¹⁶ Se endvidere Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen 2012

nødvendigvis handler om et fysisk forsvar. I et byrum foregår der symbolske kampe om definitioner af lokaliteter og kvarterer (ibid.: 158). At ”forsvare” et sted er således ikke blot et fysisk spørgsmål, men også - eller måske nærmere - at forstå som en symbolsk kamp.

De forestillinger og holdninger som mennesker udtrykker, er dele af kampe, dvs. forsvar og/eller angreb for eller imod værdier, holdninger og forståelser, dvs. kampe på et symbolsk plan. Og hvor nogle steder er nemme at ”forsvare”, fordi definitionerne ikke er omstridte og f.eks. huspriser sikrer en homogenitet i den befolkningsmæssige sammensætning, er det anderledes svært at ”forsvare” et kvarter eller et territorium, hvor definitionerne ikke synes så entydige. Kvarterer med en lav økonomisk og kulturel kapitalvolumen kan være ”under angreb” fra omverdenen, som definerer sådanne steder som ringere steder at bo, uagtet at stedernes beboere ofte mener noget andet. På den måde kan vurderinger og definitioner krydse klinger i en symbolsk kamp, der ofte involverer nedvurderinger, normative distanceringer og adskillelse (jf. Tonboe og Crouch).

Familienetværk og kvarterstilknytning

Kirsten Simonsen (1993, 1994) finder også, at spørgsmålet om ejendomsret, kontrol og udgrænsning af andre er centrale komponenter i den rumlige identitet i kvarteret – om end begreberne tilknytning og betydning står mere centrale i hendes arbejde. Simonsen har gennem livshistorie-interview med 15 kvinder i et kvarter i Nordvest i København fundet en tæt sammenhæng imellem *familienetværk* og *kvarterstilknytning*. Simonsen betoner, at opvæksten er den primære periode for indførelse i sociale relationer, herunder f.eks. klasserelationer og lokale relationer, hvorfor den historiske og *geografiske* kontekst er af afgørende betydning for individers livsforløb. Simonsens empiriske analyser illustrerer, at familien (i det undersøgte Nordvest-kvarter) spiller en afgørende rolle i en *familiebaseret livsform*, hvor reproduktion og stabilisering i kvarteret netop sikres igennem familien. Det er et gennemgående træk i livshistorierne, at familiemedlemmer over flere generationer er vokset op i eller meget tæt på kvarteret, hvilket danner basis for en tilhørsfølelse til stedet og social tilknytning til naboer og slægtninge (Simonsen 1994: 188). Simonsen viderefører herefter en diskussion af familiernes strategier – inspireret af Pierre Bourdieus strategibegreb, der vedrører den pointe at individers ”valg” og estimerede muligheder er om ikke *betinget af*, så *næret af* de sociale omstændigheder, som ”omslutter” eller definerer individernes eksistens.

Her står begrebet *habitus* centralt, som formidlingsbegrebet imellem struktur og praksis. *Habitus* forstås som et produkt af historien og biografien – som en internalisering af eksternaliteter; som

en begrænsning på, hvad der er tænkeligt. ”Valg” og objektive livsmuligheder er således indskrevet ”i det nutidige via individernes forestillingsverden” (ibid.: 194), og Simonsens empiriske eksempler viser, at familiernes handlingsmønstre og prioriteringer tenderer at reproducere den livssituation, der har formet dem.

Ubevidst forsøger informanterne at opretholde sociale sammenhænge og sikre sig imod ”forstyrrelser” udefra og mange af deres valg, som de undertiden selv italesætter som tilfældige, viser sig at være under kraftig indflydelse fra de sociale netværk de har til rådighed. Og som det fremgår, er familie og naboer bosat i umiddelbar nærhed, dvs. *ofte i kvarteret*, hvilket giver empirisk tyngde til Simonsens betoning af, at ”place” er en integreret del af informanternes livsform. Simonsen konkluderer, at ”der eksisterer en kvarterstilknytning, som er baseret på de sociale relationer” (ibid.: 191) og at grupper med homogene livsbetingelser skaber ensartede skemaer for perception, bevidsthed og handling.

Netop betoningen af ”place”, dvs. det lokalt betingede sted, som en grundsten i informanternes livsform, er centralt for Simonsens arbejde. Simonsen arbejder empirisk og hun har i flere sammenhænge argumenteret for udviklingen af en forståelse af sociale praksisser i storbyen, der ikke reducerer sådanne til afledte fænomener i form af materielle former eller økonomisk-politiske strukturer (Simonsen 1993: 12, 1994: 183). Simonsen søger et dialektisk forhold imellem struktur og praksis som forudsætning for, at praksisformerne kan opfattes som aktive elementer i byens strukturering. Storbyen byder på en mangfoldighed af livsformer, og det er respekten og interessen for disse forskelle, der nærer Simonsens arbejde. Et centralt spørgsmål bliver, hvorvidt det overhovedet er centralt at tale om lokaliteter og territorier i forbindelse med moderne storbyliv, der jo (som vi har set) antageligvis er forbundet med mobilitet, fragmentering og flydende bevægelse. Simonsens pointe er, at såvel det mobile som det lokalt forankrede må medtages i en analyse, og i en gennemgang af centrale dele af by- og stedlitteraturen identificerer Simonsen to figurer, hhv. *modernitetsfiguren* og *lokalsamfundsfiguren* (Simonsen 1994: 184-186), andetsteds også kaldet *kronotoper* (Simonsen 2005: 32):

”De udtrykker på sin vis en dikotomi (...), på den ene side en forståelse af byliv baseret i et mobilitetsparadigme, dvs. en tese om at alt liv i dag skal forstås ud fra elementerne bevægelse, hastighed og mobilitet, og på den anden side forsøg på at etablere byliv med basis i begreber som sted eller lokalsamfund i byerne. Der vil blive argumenteret for, at begge disse ”kronotoper” bidrager med både gode og interessante analyser, men også for, at de hver for sig og tilsammen stereotypificerer og homogeniserer specifikke tids-rumlige figurationer af byens socio-kulturelle liv og dermed kommer til at udelukke mange andre former for byliv” (ibid.).

Modernitetsfiguren

Om den første kronotop, *modernitetsfiguren*, konstaterer Simonsen at den går igen i mange modernitets- og postmodernitetsanalyser og at globalisering og nye informationsteknologier bidrager til forestillinger om stedets opløsning, cyborg-identiteter og fremmedgørelse. I indeværende afhandling finder vi denne figur i flere af de klassiske konceptualiseringer, bl.a. Simmels pointer om *blaserthed* og *dissociering* og Wirths forestilling om de forsvindende neighborhoods og den fragmenterede livsform i byerne. I postmoderne afskygninger finder vi figuren hos Sennett i dennes påpegning af det døde offentlige rum, hvor kun bevægelsen har værdi, i Castells netværksmetaforik og i en endnu mere radikaliseret udgave hos Virilio, der på baggrund af sin hastighedshypotese helt opgiver ideen om stedlig forankring og (de)konstruerer subjektet på basis af *disappearance*. Giddens og Bauman knytter an til lignende pointer med hvert deres specifikke fokus.

Simonsen forholder sig kritisk til denne kronotop, og det af tre årsager. 1) Først og fremmest tenderer sådanne fremstillinger at ignorere det "almindelige" liv, som mennesker lever i deres normale dagligdag. Flertallet af byens borgere "*lever et hverdagsliv karakteriseret af lokaliseret aktivitet, rutinisering og involvering i forskellige (mere eller mindre institutionaliserede) cirkler for social interaktion*" (ibid.: 34), og disse aktiviteter og rutiner er forbundet med steder og ofte endda *bundet* til steder, hvor mennesker bor, arbejder, køber ind og opfostrer deres børn. Simonsens anke er at den mobilitet, der er forbundet med sådanne hverdagslivshandlinger, mere må forstås som rutinerede transportaktiviteter (der naturligvis har ændret sig historisk), og således ikke kan indføjes under de postmodernistiske forestillinger om fritflydende acceleration og evindelig foranderlighed. Simonsen pointerer samtidig, at den *utopiske kosmopolitisme*, som kendetegner teoretiseringer inden for modernitetsfiguren, har en homogeniserende sprogbrug, der ikke anerkender eller registrerer den magtgeometri, der er forbundet med spørgsmålet. Det er ifølge Simonsen oplagt, at ikke alle borgere har samme adgang til mobilitet, og derfor kan sådanne antagelser komme til at "*sende et temmelig arrogant signal til mennesker (fattige mennesker, børn, ældre mennesker, handikappede osv.), som ikke på samme måde har magt over rummet og mulighed for ubegrænset bevægelse efter eget ønske.*" (ibid.: 36). Ressourcesvage grupperinger har andre (ofte mere begrænsede) rejse- og mobilitetsmønstre, og derfor har mobilitetsparadigmet brug for en opmærksomhed imod social differentiering, herunder inklusions- og eksklusionsmekanismer. 2) Simonsens anden reservation går på mobilitetsfigurens uafgrænsede og uoverskuelige "natur". Det er svært at bestemme, hvad der mere præcist definerer det postmoderne byliv, idet pointer strækkende sig fra rejser af forskellig

slags, kropslige bevægelser, teknologiske fremskridt, subjektforandringer, fragmentering, strømme og acceleration flyder sammen i en *ubestemthed*, der ofte understøtter og direkte bevirker *overdrivelse* og *overgeneralisering* (ibid.: 37). Det er indiskutabelt, at teknologiske fremskridt har forøget bevægelsen og flytningen af både mennesker og information, men ifølge Simonsen er der netop stor forskel på, hvordan forskellige sociale klasser *bruger* og får mulighed for at bruge disse fremskridt. Simonsen har en central pointe i forbindelse med dette, men måske gør hun sig skyldig i overgeneralisering her, idet vi jo faktisk tidligere i redegørelsen her har set både Sennett, Bauman og Castells interessere sig for de polariseringstendenser, der opstår i moderniteten. 3) Simonsens tredje kritik vedrører den totaliserende karakter, som modernitetsfiguren antager; de involverede tids-rum-fortællinger fremhæver én og undertrykker eller ignorerer andre, f.eks. tids-rumlige *permanenser*, dvs. mere cyklisk baserede tids-rum rytmer, der involverer rutiner og tilbagevendende aktiviteter. Her får også historien betydning, både den personlige eller subjektive, som den udspiller sig i en *livshistorie*, og også den kollektive eller objektive, som den udspiller sig som strukturelle betingelser og forandringer i bestemte kvarterer.

Simonsen er ikke alene om sådanne forbehold. På baggrund af britisk forskning konkluderer David Morley (2000), at de fleste mennesker, på trods af verserende forestillinger om *global connexity*, faktisk har "*an environmental horizon which is very local – the end of the street or the top of the next hill*" (Morley 2000: 14). Sedentarisme er ifølge Morley således langt fra ophævet, og britisk forskning anskueliggør, at på trods af at flere bosætter sig langt fra deres opvækstkvarter, så er det stadig langt størstedelen af mennesker, der bosætter sig samme sted eller i umiddelbar nærhed af deres tidlige opvækstkvarter.

"Still, for a significant proportion of any population, the town or city they are born in is the one that will shape their lives and become the stage-set of their hopes and aspirations" (ibid.).

Morley forholder sig således skeptisk over for forestillingerne om globalisering som stedets eller det lokales endeligt. For de mange, anfører Morley, er globalisering næppe noget, der opleves på konkrete rejser, dvs. som egentlig mobilitet, men oftere noget der opleves igennem medie-baserede platforme som TV, der giver alle en fælles referenceramme i forhold til oplevelsen af f.eks. gader i New York eller "Det Vilde Vest", uden at de faktisk nødvendigvis selv har været der.

”despite all the talk of global flows, fluidity, hybridity and mobility, it is worth observing that, in the UK at least, there is evidence that points to continued geographical sedentarism on the part of the majority of the population” (ibid.).

Dansk forskning (Ærø 2002) konstaterer samstemmende at det senmoderne nok skaber forandringer, men at folks boligvaner og boligområder som sådan faktisk kontrasterer forandring og opløsning:

“Til trods for de mange diskussioner om det senmoderne, om tabet af fælles tro og om al tings opløsning viser undersøgelsen at det traditionelle, og det praktiske boligvalg - hvor valget er tilpasset til husstandens givne position og situation - dominerer. I det perspektiv synes boligen - for en majoritet i samfundet - hævet over de store forandringer. Boligen og boligområdet er måske netop kontrasten - modstandsdygtig og stabil - i forhold til de store forandringer samfundet gennemløber i disse år” (Ærø 2002:162).

Lokalsamfundsfiguren

Den anden kronotop, *lokalsamfundsfiguren*, finder vi hos Park og Burgess og deres urban-økologiske approach, der forstod lokalområder og de specifikke kvarterer som *natural areas*, med en specifik *velafgrænset* moralsk struktur, der indgik i byens overordnede økologiske system som en specifik funktion, der mekanisk determinerede livet der. Denne biologisk inspirerede forståelse har som tidligere nævnt været genstand for en betydelig kritik og er generelt forladt til fordel for tilgange, der bedre evner at fange det specifikt humane og kulturelle liv i byen. Simonsen pointerer, at vi møder kronotopen i en række sammenhænge. Først og fremmest står den som traditionel klangbund for de klassiske sociologers byteoretiske overvejelser og deres forskellige italesættelser af forskellen på det traditionelle, agrare og stedligt bundne lokalsamfund, der med industrialisering og kapitalismens fremkomst afløses af en stigende urbanisering. Kronotopen er i den forstand før-moderne, idet den negligerer foranderlighed, gennemtrængelighed og mobilitet. Det er da også dette element, der bl.a. gør ansatsen til genstand for kritik. Ifølge Simonsen nyder kronotopen nemlig stor opmærksomhed i forskellige social- og byplanlægningspolitiske initiativer, der ønsker at styrke lokalmiljøet i forskellige (ofte udsatte eller ressourcесvagere) bykvarterer. Gentrificering og kvartersløft er eksempler på begreber, der beskriver ambitionen om øget integration, sammenhold og deltagende selvregulering. Sådanne forestillinger finder bl.a. næring i den filosofiske retning *kommunitarisme*, en bevægelse indenfor politisk filosofi, der inddrager det lokale samfund som et modstykke til den ”rene” liberale individualisme med dens påståede aftraditionalisering og tab af ”fælles” værdier (Simonsen 2005: 41). Implicit i tankegangen ligger en dobbelthed;

”empowerment”-strategier, der skal give stemme til og styrke den sociale kapital i (underprivilegerede) grupper/områder, samt normaliseringsstrategier, der skal bidrage til ”føjelige kroppe” ved hjælp af sociale integrationsteknikker¹⁷. Det er svært ikke at være sympatisk indstillet overfor tilgangen, noterer Simonsen, for hvem ser ikke styrkede lokalmiljøer som noget positivt? Omvendt er det også væsentligt at være skeptisk, og det særligt i forhold til to pointer. 1) Forestillingen om at revitalisere noget vi har tabt, dvs. det levedygtige lokale samfund bundet sammen af ”autentiske” relationer, kalder på forestillinger, vi kender fra Chicago-skolen og det urban-økologiske approach, herunder tænkningen om naturlige områder med en sammentømret og fast moralsk struktur. Men ligesom sådanne forestillinger udtrykker (og forherliger) sammenhold og tradition, så er de også baseret på social kontrol, eksklusion og udgrænsning af anderledeshed, hvilket grundlæggende gør tænkningen antimoderne og antiurban. 2) Hertil føjer Simonsen også sit andet (relaterede) forbehold, nemlig det at forestillingen om bykultur som en samling af decentraliserede lokalsamfund privilegerer enhed over forskellighed og således kan virke socialt opsplittende og følgelig bidrage til segregation. Simonsen formulerer at:

”...en by opdelt i separate steder eller lokalsamfund, hvor man føler sig tilpas i sine ansigt-til-ansigt-kontakter med folk, der ligner én selv, nemt risikerer at opmuntre til et ønske om social sammenhæng og identifikation i form af social eller etnisk chauvinisme og politisk sekteriskhed. (...) Dette er et vigtigt kritikpunkt. Det er en realitet, at megen følelse for og identifikation med steder er eksklusiv og defensiv. Den kan virke ekskluderende overfor uønskede ”andre” og stigmatisere nogle områder med hensyn til social klasse, etnicitet og seksualitet. (...) Steder bliver i den betydning svar på ønsker om stabilitet og rodfæstet identitet midt i en verden i bevægelse og forandring, og de konstituerer på den måde en tilstræbt sammenhæng og fælles diskurs, der nemt skaber grænser, inddæmning og eksklusion” (ibid.: 43).

Vi kender disse pointer fra Sennett og Bauman, der begge har øje for de privilegerede klassers ønske om og mulighed for at gruppere og bosætte sig i eksklusiv afstand fra de mindre bemidlede. Sennett kalder denne tendens *retribalization*. Også Castells pointerer elitens tilflugt bag mure af *gated communities*, og netop dette kan betragtes som en slags social bagside af kommunitarisme. Simonsen pointerer, at *lokalsamfundsfiguren* er et utilstrækkeligt stedsbegreb i analysen af moderne byliv, idet steder ikke kan betragtes som fikserede områder med faste

¹⁷ Spørgsmålet om disciplinering interesserer den franske filosof Michel Foucault, og det er herfra begrebet om *de føjelige kroppe* stammer. I sin monumentalt anerkendte *Overvågning og straf* (opr. 1975) formulerede Foucault at ”Disciplinen frembringer da nogle lydige og trænede kroppe, nogle ”føjelige” kroppe. Disciplinen øger kroppens styrke (i form af økonomisk nytte) og mindsker de selv samme kræfter (i form af politisk lydighed). Kort sagt: den dissocierer kroppens magt.” (Foucault 2002: 154)

grænser. I stedet må analyser tilstræbe at tilnærme sig steder som ”specifikke, unikke momenter af sociale relationer, hvoraf nogle skabes indenfor stedet mens andre er baseret i andre rumlige skalaer og forbinder stedet med andre steder” (ibid.: 44).

Simonsen overordnede pointe i forhold til de to kronotoper er, at de hver især er partielle og således udelukker afgørende muligheder for at opfange forskelligheder, hvilket Simonsen forstår som det grundliggende i forhold til analyser af byen.

”Mobilitet og sted fremtræder som hinandens antiteser, bliver brugt til at kritisere hinanden, og installerer hermed hinanden som et dikotomisk enten/eller. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke fortællingerne om endeløs mobilitet og fikseret sted i deres polaritet kommer til at hvile på en fælles logik, som gør det muligt for dem at definere hinanden negativt. I modsætning til formulerede ønsker om at anerkende og opfange forskellighed, kommer de begge til at reducere forskellighed til homogenitet, om end i hver sin retning” (ibid.: 45).

En søgen efter (urban) forskellighed

Simonsen plæderer således for en mere *ydmyg attitude* i forhold til at forstå og teoretisere det urbane liv. ”Jeg søger ikke en prædeterminering af, hvad urbant liv er eller bør være” (ibid.), annoncerer Simonsen og forklarer, at hun snarere er på jagt efter redskaber, der kan bruges i en empirisk analyse af bylivet med al dens forskellighed og ubestemthed. Simonsen knytter også an til en forståelse af byen som *kontekst*, der indeholder både *tidsmæssige* og *rumlige* dimensioner (Simonsen 1993: 280). Disse dimensioner, dvs. kontekstualiteten er uadskilleligt knyttet til praksis:

”Den betyder, at et givent bysamfund er opbygget af forskellige kontekster knyttet til forskellige sociale gruppers organisering af forskellige praksisser. Dette gælder ikke alene organiseringen af individers og primærgruppers sociale relationer (...), men også mere institutionaliserede praksisformer (...). Magt- og dominansforhold vil yderligere danne basis for en hierarkisering af disse kontekster” (ibid.).

At arbejde med en kontekstualiseringskategori betyder et opgør med (jagten på) *det specifikt urbane*, som ifølge Simonsen ikke findes, til fordel for en hævvelse af begrebet *forskellighed*, der manifesterer sig på to niveauer, både som forskellige kontekster knyttet til forskellige praksisformer i *de enkelte bysamfund*, og en forskellighed imellem byer (eller bydele) baseret på deres specifikke konstellation af økonomiske og socio-kulturelle praksisformer og dertil knyttede kontekster. Med andre ord; efter at alle forsøg på at finde det essentielt bymæssige, det

der er distinkt for det sociale liv i byer, er slået fejl (ibid.: 274), er det ifølge Simonsen kun forskellighederne der står tilbage:

”Mere generelt kan man sige, at byen som kategori ikke kan ses som en forudgiven enhed, ej heller som kendetegnet ved distinkte grænser, men som et foranderligt og ubestemt sammenfald af sociale praksisser, sociale processer og materielle ting i tid og rum. Den er en artikulation af sociale processer udfoldet i forskellige rumlige skalaer og en kondensation af modernitetens diversitet og forandring. Byen som rumlig formation er således kendetegnet ved en specifik ”rumlighed” – en tæthed og en artikulation af forskelligheder – der har distinkte, generative effekter (...). Det er i den forstand, vi kan betragte byen som et legitimt analytisk objekt” (Simonsen 2005: 9-10).

Som illustreret igennem kapitlet og ved redegørelsen for Simonsens diskussion af modernitetsfiguren og lokalsamfundsfiguren trækker bysociologiske og sted-teoretiske bidrag netop på skismaet imellem, hvad man kunne kalde det faste og det foranderlige. Det synes imidlertid umuligt at afgøre om byliv er *enten* fast *eller* foranderligt, fordi praktisk levet hverdagsliv udtrykker begge dimensioner. Simonsen knytter i stedet an til begrebet forskellighed og pointerer, at forskellige grupperingers praksisser udtrykker og vedrører magt- og dominansforhold, ressourcer og hierarkiseringsmekanismer – pointer der i øvrigt, som jeg analytisk vil uddybe senere, også har sammenhæng med spørgsmålet om fasthed eller foranderlighed – eller kunne man sige immobilitet eller mobilitet. Studiet af sociale forskelle fordelt i det urbane rum er som bekendt denne afhandlings interesse – og inden jeg i kapitel 4 uddyber afhandlingens epistemologiske position og mine metodologiske overvejelser, skal det i det næste handle om afhandlingens to andre centrale teoretiske begreber; ungdomsbegrebet og livschancebegrebet. Førstnævnte først.

Om begrebet ungdom

I det følgende præsenteres en række teoretiske pointer om ungdomsperioden. Først diskuteres ungdommen som en transition, dernæst knyttes spørgsmålet om uddannelse til, hvorefter skismaet imellem individualisering og reproduktion behandles. Endelig diskuteres jævnaldrendes betydning for unges socialiseringsprocesser.

Om ungdommen som en transition

Begrebet ungdom beskriver overordnet en slags livsfase eller transition imellem barndommen og voksenalderen (Simonsen 2003: 13, Illeris et al. 2007: 11, Illeris et al. 2009: 24, Mørch 2010). Hvad der afgrænser denne fase er det imidlertid svært at bestemme, men i en almindelig forståelse vil ungdomsperioden begynde omkring puberteten, dvs. i 11-13 års alderen og slutte når den enkelte har etableret en slags voksentilværelse med eget ansvar for økonomi, bolig, beskæftigelse, familie, etc. Samfundsrettigheder får man, når man fylder 18 år, dvs. her betragtes man juridisk som voksen – om end denne alder almindeligvis betragtes som midt i eller måske endda i begyndelsen af ungdommen.

I overgangen fra middelalderlige feudalsamfund til borgerlige kapitalistiske industrisamfund opstår en begrebs- og bevidsthedsmæssig periode kaldet ungdommen. Tidligere har barndommen og voksenlivet afløst hinanden i en glidende bevægelse, men i europæiske storbyer i løbet af 1700-tallet udvikler der sig i takt med opblomstringen af velstående borgerskaber et behov for dannelse og oplæring af nye borgere, der kan varetage nye erhvervsfunktioner på en ansvarlig og kompetent måde.

”...der (...) behøvedes en særlig uddannelse og tilpasning, en borgerlig ”dannelse” og tilegnelse af praktisk og økonomisk indsigt. Det var en tidskrævende proces der måtte finde sted i en alder, hvor man havde nået en vis intellektuel modenhed, og samtidig var det en nødvendig forudsætning for, at man kunne få andel i ejendomsretten og de ansvarlige økonomiske dispositioner, som var grundlaget for virksomhedernes eksistens og videreførelse. Der var brug for en fase til sikring af en ganske bestemt socialisering. En modningens tid. En ungdom” (Illeris et al. 2009: 12).

Siden er ungdom blevet demokratiseret, så det ikke længere blot er bedrebemidlede grupper der gennemlever et ungdomsliv eller en ungdoms-fase (Mørch 2010: 25). I dag er det således en almindelig betragtning at alle, uanset klassetilhør, gennemgår et ungdomsliv.

Bourdieu pointerer, at man ikke kan tale om de unge som en social enhed med fælles interesser og at det må betragtes som åbenlys manipulation at forestille sig at sådanne interesser skulle være forårsaget af en bestemt biologisk alder (Bourdieu 1997: 148). Sociale universer der praktisk talt ikke har noget med hinanden at gøre, kan ikke underordnes under samme begreb.

Ifølge Bourdieu er der stor forskel på at være ung fra borgerskabet og på at være ung fra arbejderklassen. Historisk set har arbejderklassens unge ikke i samme grad som de bedre-bemidlede unge oplevet fænomenet ”ungdom”. Unge fra arbejderklassen vil ofte langt hurtigere end tilfældet er hos unge fra borgerskabet komme i kontakt med ”*det virkelige økonomiske univers begrænsninger*” (ibid.: 149), dvs. komme ud på arbejdsmarkedet, tjene egne penge og derved i økonomisk og social forstand blive ”voksne”. Spørgsmålet om anerkendelse er ifølge Bourdieu her centralt. Arbejderbørn vil gerne i en fart lære håndværket og derved få status som voksne og de dertilhørende økonomiske muligheder. Herved opnås anerkendelse fra den sociale omgangskreds og den unge kan genkende sig selv som en ”mand”. Også derfor ser man ofte arbejderbørnene forlade skolen tidligt eller endda i utide – strategien er at udvikle evnen til at klare sig selv.

Til forskel herfra ønsker borgerskabets unge oftere at forlænge ungdommen og forblive upåvirket af den virkelige verdens økonomi og dennes begrænsninger. Mellem disse to yderligheder findes der dog en lang række mellemløbspositioner og generelt pointerer Bourdieu, at hvor ungdom tidligere var noget der primært var for borgerskabets børn, så er ungdommen som en periode, hvor man er ”anbragt uden for spillet” dog i dag langt mere ”lige” fordelt imellem klasserne, jf. i øvrigt de indledende bemærkninger i afsnittet her.

Alt efter hvilket felt eller hvilken social position i det sociale rum de unge besidder/indtager, vil der således være stor forskel på, hvad der giver anerkendelse. I dag får langt flere unge – på tværs af de sociale klasser – adgang til ungdomsuddannelser, hvilket i en vis forstand relativiserer eller eroderer en traditionel klasse-forståelse af skellet imellem de unge arbejdere fra arbejderklassen og de unge studerende fra borgerskabet som den eneste eller mest centrale forskel. Med andre ord er der på grund af den ekspansive udvikling indenfor markedet for ungdomsuddannelser og voksenuddannelse sket en historisk sløring af modsætningerne imellem de klassebaserede ungdomskategorier (ibid.: 149), således at der faktisk i en bestemt forstand kan tales om et egentligt ungdomsunivers – dvs. et univers karakteriseret ved midlertidig uansvarlighed – et slags ”no man’s land”, hvor man i forskellige sammenhænge er barn og i andre voksen.

Denne sløring eller tilnærmelse klasserne imellem og udviklingen fra et ”gammelt skolesystem”, der udelukkende varetog borgerskabets børn og disses interesser til et nuværende skolesystem, der mere lige allokerer muligheder til samtlige klasser i befolkningen, justerer dog ikke grundlæggende på *uligheden* klasserne eller de sociale positioner imellem. Hvor det ”gamle system” beroede på et gennemskueligt hierarki i forhold til mulighederne for advancement indenfor skoleforløbet, skaber det ”nye system” forvirring, ligesom det manipulerer med folks forhåbninger. Hvor der førhen befandt sig en klar linje imellem arbejderbørn og borgerskabsbørn, befinder der sig i dag ingen reel forbindelse imellem folks forhåbninger og de reelle chancer. Forhåbninger og reelle chancer forskydes så at sige fra hinanden.

Ifølge Bourdieu devalueres uddannelsessystemet i takt med at arbejderbørn får adgang til det. Der er tale om en inflationseffekt – eksamensbeviset har ikke længere den ”sociale kvalitet” som tilfældet var tidligere.

”Der gør sig et misforhold gældende mellem på den ene side de forhåbninger som skolesystemet favoriserer (...) , og på den anden side de chancer som dette system reelt garanterer, - og det er dette misforhold der ligger til grund for den kollektive skuffelse og den kollektive afvisende holdning man møder hos de unge i dag” (ibid.: 152).

På trods af den aktuelt mere lige fordeling af ”ungdom” imellem klasserne er der naturligvis stadig stor forskel på de ressourcer forskellige unge fra forskellige opvækstmiljøer besidder. Kapitalbesiddelser, dvs. f.eks. sociale og kulturelle ressourcer, er (stadig) en afgørende forskelsmarkering imellem grupperinger i samfundet og således naturligvis også imellem forskellige grupper af unge. Hvilke kapitaler der giver anerkendelse i hvilke kredse eller felter findes der ikke entydige svar på, men oplagt er det at begrebet om det sociale rum ikke blot opererer med en traditionel (økonomisk) klasse-logik med en under-, en middel- og en overklasse. Stratifikation kan ikke forstås som en en-dimensionel stige – der blot går op eller ned i vertikal forstand:

”Stigen er en dårlig metafor for et socialt rum, der udfolder sig i mere end én dimension. Mange udslagsgivende sociale flytninger, udvekslinger, alliancer eller stridigheder finder sted i mere eller mindre ”horisontale” dimensioner imellem grupper og felter, som besidder symbolske eller materielle ressourcer af sammenlignelig størrelse, men af forskellig art” (Broady 1998, 2000: 489).

Ifølge ovenstående er der altså mange horisontale dimensioner i spørgsmålet om kampene imellem grupper og felter – dvs. der kan være mange forskellige slags symbolske ressourcer i de

unges tilværelser og kampe i de forskellige ungdomsgrupperinger – grupperinger, der jo med relevans for denne afhandling, netop er situeret i forskellige territorielle sammenhænge, dvs. forskelle bymæssige kontekster, med forskellige fordelinger af ressourcer og kapitaler.

Ungdom og uddannelse

At ungdom også i en dansk – og mere overordnet vestlig – sammenhæng er nært forbundet med spørgsmålet om uddannelse, får man en grundliggende fornemmelse af, når man studerer Ove Korsgaards *Kundskabsløbet* (1999). Korsgaard skitserer i udgivelsen den uddannelsesmæssige udviklingshistorie i Danmark, og nævner, at ”lighed igennem uddannelse” efter 2. verdenskrig var et centralt slagord for Socialdemokratiet, der om nogen plæderede for skolen som en lighedsskabende institution, der skulle fremme følelsen af fællesskab mellem samfundets forskellige grupper (Korsgaard 1999: 92). Ideen om uddannelse betragtedes som et ligheds- og demokratiseringsprojekt, og kunne grundliggende betragtes som en klassekamp, hvor netop uddannelse blev brugt som det våben, der rettedes mod den traditionelle klassestruktur med kapitalen og jordbesiddelsen som de herskende faktorer. Denne udvikling hænger sammen med den overordnede uddannelsesmæssige forandring, der i løbet af tre århundreder, mestendels genereret af oplysningstidens landvindinger og ideer om større frihed, tolerance og humanitet, har fundet sted i Danmark. En forandring fra en (for)tid, hvor skolegang hovedsageligt var forbeholdt børn af en mindre elite, de lærde, som gik i latinskolen og på universitetet, og hvor dannelse af børn af bønder og arbejdere som regel foregik indenfor murene af den protestantiske kirke (Korsgaard 1999: 60), til en (nu)tid hvor alle børn i Danmark er underlagt undervisningspligt til og med 9. klasse¹⁸.

Som skitseret indledningsvist i afhandlingen, nyder spørgsmålet om unges uddannelse betydelig politisk interesse, og med denne interesse følger også opmærksomhed på gruppen af unge, der ikke gennemfører en (ungdoms)uddannelse, undertiden tituleret restgruppen (Hansen 2003, Illeris et al. 2002, Illeris et al. 2009: 27).

Interessen eller bekymringen for den såkaldte restgruppe må således forstås som del af en vældigt omfattende uddannelseshistorie, dog fortrinsvis som resultat af begivenhederne på den uddannelsesmæssige scene efter 2. verdenskrig. Herefter er der nemlig sket en betydelig fremgang i befolkningens generelle uddannelsesniveau, og særligt udviklingen fra 1960’erne og frem betegnes ofte som ”uddannelseseksplosionen” (Hansen 2003: 35), og begrebet udtrykker en

¹⁸ LBK nr. 998 af 16/08/2010 (folkeskoleloven), § 34

exceptionel vækst i indeværende periodes (særligt boglige) uddannelsesaktiviteter i Danmark¹⁹. Restgruppebegrebet får altså sin relevans, fordi uddannelse i denne periode og i årene frem til i dag konstituerer sig som en betydelig norm i samfundet. Der er, ifølge Korsgaard, i takt med udviklingen fra bonde/landbrugssamfund over industrisamfund til post-industrielle videns- og informationssamfund sket en forskydning fra en folke-transmitteret kultur til en skole-transmitteret kultur, kendetegnet ved skiftet fra mesteren på værkstedet til læreren i skolen (Korsgaard 1999: 53). I dag er det således normalt, at det er skolen der varetager kvalificeringen af børn og unge til arbejdsmarkedet. Og når velfærdsstaten efterhånden er blevet så omfangsrig at man kan tale om uddannelse til alle som en gældende norm, jf. de politiske ambitioner om ungdomsuddannelse til 95 % af en årgang, bliver de der til trods herfor ikke opnår del i de uddannelsesmæssige aktiviteter det mere udsat. Jo flere der får en uddannelse, des mere skiller de få, der ikke får én, sig ud. Tilmed kan det også tilføjes, at jo flere der netop får del i uddannelser, des mere bliver stratifikationsspørgsmålet et spørgsmål om *arten* af uddannelse – dvs. hvad er det for uddannelser de unge erhverver sig – og hvad betyder disse valg for deres livschancer?

For valget af uddannelse vedrører netop den videre kvalificering til arbejdsmarkedet og valgmulighederne på dette marked afhænger i dag af den enkeltes uddannelsesniveau. Jo mere og længerevarende uddannelse, des bedre chancer på markedet. Personer i restgruppen har større risiko for at opleve arbejdsløshed, og dette hænger ifølge Hansen sammen med en uddannelsesideologi, ”*hvis kerne er en blind accept af, at længden af en persons uddannelse signalerer hans eller hendes brugbarhed på arbejdsmarkedet*” (Hansen 2003: 156). Hansen beskriver, at det danske arbejdsmarked har forandret sig fra en tid, hvor beskæftigelse - også til de store dele af befolkningen med grundskole som højeste uddannelsesniveau - var en selvfølge, til i dag, hvor arbejdsmarkedet nærmest totalt er organiseret omkring de trinvist ordnede uddannelsesniveauer, der så passer til arbejdspladsernes niveaudelte stillingsstrukturer. Hansen forklarer det således:

”Det vil sige en indretning af arbejdsmarkedet som indebærer, at man skal kunne fremvise bestemte eksamensbeviser eller hvad dertil svarer for at få adgang til bestemte job og det dermed følgende aflønningsniveau. (...) Det har nemlig hidtil været sådan, at ligegyldigt hvor meget det gennemsnitlige uddannelsesniveau stiger fra generation til generation, vil mangel på arbejdspladser som hovedregel altid ramme dem med relativt mindst uddannelse” (Hansen 2003: 157-158).

¹⁹ For nærmere uddybning af den danske uddannelseshistorie og restgruppebegrebets genese, se Hansen 2003; Jensen 1994 og Korsgaard 1999.

Ulrich Beck diskuterer lignende pointer, når han betoner, at individet i det andet moderne bliver afhængigt af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, idet traditionelle bindinger til et bestemt hverv eller en særlig metier med udgangspunkt i familie- eller klassetilhørsforhold smuldrer. Uddannelse og beskæftigelse får signifikant betydning, fordi arbejdskraften er grundlaget for eksistenssikringen og den individualiserede livsstil (Beck 2004: 220).

Forskydning fra mesteren på værkstedet til læreren i skolen, samt *uddannelseseksplosionen*, dvs. den generelle forøgelse af uddannelsesaktiviteter i samfundet, gør eksamensbeviser uundværlige, om end en gennemført uddannelse ifølge Beck ikke længere er garanti for en ansættelse (ibid.: 247).

”Hvis man ikke har et eksamensbevis, er ens chancer på arbejdsmarkedet nærmest lig nul. Hvis man imidlertid har et eksamensbevis, så har man kun opnået retten til at deltage i fordelingen af jobchancer – ikke et faktisk job. På den ene side bliver uddannelse stadig mere utilstrækkelig, med henblik på at sikre sig et job – for så vidt forringes dens værdi. På den anden side er uddannelse i stadig højere grad nødvendig, hvis man overhovedet skal have en chance i kampen om de stadig færre jobs – for så vidt øges dens værdi” (ibid.: 140).

Eksamensbeviset er således ikke længere tilstrækkeligt i sig selv, der må suppleres med hvad Beck kalder *ekstrafunktionale*, grundlæggende indikatorer på et tilhørsforhold til ”sociale kredse”, dvs. særlig optræden, særlige forbindelser, særlig sproglig formuleringsevne, særlig loyalitet, m.m., og heri gemmer sig endnu et påfaldende paradoks. For netop særlige beføjelser eller privilegier som følge af social herkomst, dvs. tilhørsforhold til bestemte kredse, det være sig familie eller klasse, var jo netop, hvad velfærdstanken og uddannelseseksplosionen i efterkrigstiden skulle modgå eller opstille et fungerende alternativ til. Ifølge Becks ræsonnement er dette ikke lykkedes, og han konkluderer at:

”Grundlæggende er afstanden mellem (angivelige) makrogrupper ikke mindsket, ligesom den sociale arv stadigvæk er den afgørende faktor i forbindelse med ulige livschancer” (ibid.: 143).

Beck forklarer, at selv om arbejdsløshed rammer bredt og i dag ikke holder hånden over nogen erhvervsgrupper, da vil det altid være de dårligst stillede grupper på arbejdsmarkedet, der rammes hårdest – bl.a. grupper med kortvarig eller slet ingen erhvervsuddannelse. Her er Becks

analyse i overensstemmelse med Hansens, der netop pointerede, at de med relativ mindst uddannelse først rammes af mangel på arbejdspladser og heraf reducerede livschancer²⁰.

Individualisering / social reproduktion

En anden væsentlig forestilling om ungdomslivet er antagelsen om at denne periode vedrører det at tage store og afgørende valg og så at sige forme en identitet. Begreber som *kulturel frisættelse* og *individualisering* knytter sig til pointer om at post- eller senmoderne mennesker:

”...praktisk og ideologisk er godt på vej til at være frigjort fra bindinger til sted, stand, slægt, religion og til dels også fra køn; fra alle de instanser, der i traditionelle samfund medvirker til, at adfærd, normer og holdninger bliver ens og fasttømrede fra generation til generation inden for den enkelte klasse eller gruppe og inden for hvert af kønnene. Tidligere var den enkelte langt mere fastlåst, de allerfleste kunne forvente at følge i deres forældres spor, kulturelt, socialt og arbejdsmæssigt” (Illeris et al. 2009: 33-34).

Lignende pointer præger (som vi har set tidligere) efter-moderne sociologisk litteratur²¹, men overfor sådanne forestillinger står statistikker, der dokumenterer at social placering og livsmønstre i vid udstrækning stadig videreføres fra forældre til børn (uddybes senere i afhandlingen) og centralt i forståelsen af sådanne mekanismer står begrebet *social reproduktion*.

Bourdieu interesserede sig for at analysere forholdet mellem uddannelse, klasse og familiebaggrund, og et hovedtema i hans uddannelsessociologiske studier²² er netop begrebet reproduktion (Järvinen 1996,2000: 352), hvilket i grove træk betyder, at undervisning først og fremmest indebærer overførsel af kulturel kapital til ”de retmæssige arvinger”, og således også en overførsel af den sociale ulighed i samfundet. Kernen i Bourdieus uddannelsessociologiske argumentation er at uddannelseschancer (hovedsageligt) er klassemæssigt bestemte, og at ideen om lighed gennem uddannelse (jf. det socialdemokratiske slagord og de nuværende politiske ambitioner på området) er en illusion der blot legitimerer den fortsatte klassemæssige reproduktion²³.

²⁰ For yderligere diskussioner af polarisering og forskelle i livschancer, se Beck & Willms 2002

²¹ Se evt. note 24 for flere eksempler.

²² Bøgerne *Reproduktionen* (Bourdieu & Passeron 2006), *The State Nobility* (1996) og *Homo Academicus* (1988) kredser alle, med udgangspunkt i den franske universitetsverden, om forholdet mellem uddannelse, klasse og familiebaggrund. Se i øvrigt også Järvinen 1996,2000: 352.

²³ For mere om sprogets rolle i den (symbolske) magtfordeling, se Bourdieu 1991, samt Bourdieu og Passeron 1977a: 60 og Bourdieu og Passeron 1977b: 27

Peer groups

Sara Arnon, Shmuel Shamai og Zinaida Ilatov diskuterer i artiklen *Socialization Agents And Activities of Young Adolescents* (2008) den indflydelse sociale relationer med jævnaldrende (peer groups) har på den enkelte. Peer groups fungerer som adfærdsmæssige standarder, særligt i kredse hvor forældreopbakning er svag. Anerkendelse fra jævnaldrende er vigtigt og betydningsfuldt for unge, hvorfor en vis konformitet til gruppens adfærd og mentalitet er prisen for accept og deltagelse. Centralt i forhold til dette står begrebet peer pressure, der netop vedrører det fænomen, at den enkelte presses til at anerkende og acceptere gruppens normer og således styrke gruppens interne loyalitet (Arnon, Shamai og Ilatov 2008: 374).

Forfatterne knytter ovenstående til begrebet socialisering:

”Adolescents’ free time activities are not just a source of intrinsically satisfying fun experiences, but also an important part of their socialization process. They give the adolescents the opportunity to experience their immediate environment. Leisure activities also construct and manifest their own youth cultures. The freedom adolescents have for their leisure activities enables them to socialize outside the family, to establish independence from adults, to practice the skills required for entering conventional adult roles, to develop their future adult identities, to express their own interests, and to build their own cultures with their peer groups” (ibid.: 375).

Kvarteret og det tilhørende kulturelle miljø er således en væsentlig og vigtig ”socialiseringsagent” og ikke blot en materiel omgivelse, der bidrager med generelle eller objektive ydelser og muligheder (ibid.: 376). særligt i ungdomsperioden er denne pointe central, idet ”in adolescence the social world is widening, and young people see their community as representative of the whole society” (ibid.: 377). Unges omgivende miljø bliver med andre ord deres udgangspunkt for at forstå verden:

” An important aspect of community is the ”sense of place” or ”place attachment” it provides. Sense of place is defined (...) as ”the complex bundle of meaning, symbols, and qualities that a person or group associates (consciously and unconsciously) with a particular locality or region.” It is a social phenomenon. (...) Social ties are related to a geographical unit” (ibid.: 377).

Ifølge ovenstående bidrager forskellige miljøer således til forskellige former for ungdom, som pointeret også hos Bourdieu, i hans accentuering af at sociale universer der praktisk talt ikke har noget med hinanden at gøre, ikke kan ordnes under samme begreb.

”Sociological theories of adolescence posit that there is no one youth culture but different youth cultures. Youth of different ages, gender, race, and place of residence, and mainly of different social classes, are exposed to different opportunities, contradictions, and inequalities, learn different skills and values and are exposed to different free-time activities (...). Leisure patterns of adolescents reproduce conventional gender, class and environmental life-style differences and opportunities.” (ibid.: 378)

Med et bevidst fokus på unges opvækstmiljø og sociale position som afgørende for socialisering mister forestillingen om en såkaldt gør-det-selv-identitet en del af sin forklaringskraft. Unges omgivende miljø fungerer som deres respektive udgangspunkt for at forstå verden, hvilket relativiserer forestillingen om at ’de individualiserede unge’ konstant er

”på jagt efter byggesten til deres gør-det-selv-identiteter. Mennesker, fællesskaber, ting og betydninger, som kan være med til at give deres liv indhold og retning, og som kan smitte af på dem og gøre dem til noget bestemt. (...) Udfordringen bliver ikke mindre af, at svarene på disse spørgsmål skal kunne give mening i en flydende og uforudsigelig verden, der konstant åbner nye muligheder og faldgruber.” (Illeris et al. 2009: 184-185)

At verden skulle være flydende, uforudsigelig og konstant åbne nye muligheder synes at være en noget diffus karakteristik, der dog meget vel matcher pointer indenfor modernitetsfiguren, som vi stiftede bekendtskab med i forrige afsnit. Individet som løsrevet fra det geografisk forankrede sted og mobilitet som det afgørende i (by)tilværelsen var som vi så blot den ene af de figurer Simonsen skitserede. Og med Simonsens påpegning af at individers praksis i almindelige hverdagsaktiviteter er baseret på rutiner og cykliske gentagelser, forekommer det nødvendigt at søge en empirisk forankret forståelse imellem det flydende og det faste, der uforudsigelige og det forudsigelige eller kunne man sige det generative og det reproduktive.

Om begrebet livschancer

I gennemgangen af afhandlingen centrale teoretiske begreber er jeg nu nået til begrebet livschancer. I afsnittet tager jeg udgangspunkt i hhv. Max Weber og Rolf Dahrendorf's konceptualiseringer af begrebet. Førstnævnte først;

Max Webers livschancebegreb

”Det ville derfor være et fremskridt, om vi i analyser af social reproduktion anvendte begrebet ”livschancer”, idet betegnelsen *begrænsede livschancer* i højere grad end betegnelsen *social arv* leder analysen væk fra en fokusering på individet og frem til en fokusering på spillet mellem individ og system.” (Hansen 2003: 119)

Erik Jørgen Hansen argumenterer for at analyser af sociale forhold, herunder livschancer og social reproduktion skal rette opmærksomhed imod mødet imellem individ og samfundsstruktur. Ifølge Hansen er det en uheldig bivirkning ved begrebet social arv, at det fører til en fokusering på mangler hos det enkelte individ, frem for hvad han kalder ”systemfejl”. På et samfundsmæssigt plan reproduceres hierarkiske ulighedsstrukturer, mens det på individplan er forskelle imellem individerne i ressourcernes mængde og art, der reproduceres. Livschancebegrebet er forankret i Max Webers teoridannelser og Hansen anfører at det ”angiver de samlede muligheder for og begrænsninger i livsudfoldelse, som den enkelte typisk kan forvente i sit livsforløb” (ibid.). De kombinationer af materielle og kulturelle fordele og ulemper, der på et bestemt historisk tidspunkt i et bestemt samfund, er knyttet til forskellige placeringer i samfundsstrukturen, skaber forskellene i livschancer. Der er således tale om et begreb der forholder sig til klassespørgsmålet, idet forskelle i livschancer er et spørgsmål om forskelle i leveforhold ”gennem livsforløbet mellem de typiske medlemmer af forskellige sociale klasser, sociale statuslag og uddannelseskategorier” (ibid.).

Webers klasseforståelse beskrives ofte som mere kompleks og nuanceret end tilfældet er i den marxistiske tradition (Skjøtt-Larsen 2008, Manson 1996, 2000). Hvor ejendomsret til produktionsmidler hos Marx er den afgørende faktor i klassesdelingen, er social klasse – eller som Weber udtrykker det ”magtfordelingen inden for fællesskabet” organiseret indenfor hhv. klasser, stænder og partier (Weber 2003: 29-43).

Weber forstår i denne sammenhæng magt som ”sandsynligheden for, at et menneske eller flere mennesker sætter deres vilje igennem i en handlingssammenhæng inden for et fællesskab, også selv om det sker under modstand fra andre deltagere i den pågældende

fællesskabssammenhæng” (Weber 2003: 29). Weber pointerer endvidere, at *økonomisk* magt ikke er *identisk* med magt, idet magt kan opnås på andre baggrunde og tilstræbes med udgangspunkt i andre motiver end det rent økonomiske. Weber introducerer i den forbindelse begrebet social ”ære”, som en anden ressource end den rent økonomiske, og forklarer at den ”*sociale orden*” vedrører den måde, hvorpå ære fordeler sig i et fællesskab mellem forskellige typiske grupper. I den forstand er der således tale om en økonomisk og en social orden, der på mange og mangfoldige måder komplimenterer hinanden, men ikke altid er indbyrdes afhængige. Distinktionen imellem økonomiske ressourcer og social ære genfinder vi i Webers opdeling imellem hvad han kalder ”klasser” og ”stænder”.

Webers klasser og spørgsmålet om besiddelse

Begrebet *klasse* deler Weber op i tre enheder, hhv. property class, commercial class og social class. ”...”*Class situation*” and ”*class*” refer only to the same (or similar) interests which an individual shares with others” (Weber 1978: 302), påpeger Weber og forklarer at property classes primært forenes på baggrund af *besiddelser* af eksempelvis jord, arbejdere/arbejdskraft, kapital, installationer (f.eks. fabrikker, skibe, m.m.) og privilegeret adgang til monopoliseret (og bekostelig) uddannelse. Commercial classes er defineret ved privilegeret adgang til markedet, herunder arbejdsmarkedet, dvs. grupper (iværksættere og folk med lange uddannelser og eftertragtet ekspertise) der kan *omsætte* og *handle* med deres ressourcer på et marked.

Endelig operer Weber med social classes, og her oplister Weber fire typer: Arbejderklassen, småborgerskabet, den besiddelsesløse intelligentsia samt en overklasse privilegeret gennem besiddelser og uddannelse (ibid.: 305). Hos Weber er der således ikke tale om to centrale klasser i et antagonistisk forhold, men om et større antal af klasser, der på baggrund af deres forskellige adgang til forskellige typer af ressourcer, deler de samme vilkår på markedet – dvs. en samstemmighed i livschancer. Weber pointerer, at mobilitet imellem klasser er alment forekommende, hvorfor ”*the unity of a social class is highly variable*” (ibid.: 302). Den mest stabile og uniforme klassesituation hersker der, hvor fuldstændigt ufaglærte og besiddelsesløse personer er afhængige af uregelmæssig beskæftigelse. Her er ikke stor mulighed for mobilitet. Det står således klart, at spørgsmålet om klasse hos Weber er et spørgsmål om ressourcer – og således bliver det et flerdimensionelt spørgsmål om besiddelse/besiddelsesløshed, der afgør den enkeltes skæbne.

” ”Besiddelse” og ”besiddelsesløshed” er derfor grundkategorierne for enhver klassesituation, uanset om denne gør sig gældende i priskamp eller i konkurrencekamp. Men inden for disse kategorier differentieres

klasesituationen yderligere, på den ene side, alt efter arten af den ejendom der kan udnyttes til indtjening; og, på den anden side, alt efter arten af de ydelser, der kan udbydes på markedet. (...) Men klassebegrebet rummer altid en fællesnævner: det er arten af chancerne på markedet, der er den instans, som udgør den fælles betingelse for den enkeltes skæbne. ”Klasesituationen” er i denne forstand i sidste instans ”en markedssituation” ” (Weber 2003: 30-31).

Webers stænder og spørgsmålet om social ære

Stænder (eller statusgrupper) er ifølge Weber forankret i spørgsmålet om livsstil. Stænder inddeles i henhold til principperne for deres forbrug, der resulterer i særskilte eller forskellige former for livsførelse.

”Lidt vel stærkt forenklet kan man sige at ”klasser” strukturerer sig i henhold til relationerne til produktion og erhvervelse af goder, og ”stænder” i henhold til principperne for deres *konsum* af goder i skikkelse af specifikke former for ”livsførelse” ” (ibid.: 41).

Her bliver den ”sociale ære” det centrale begreb, idet forskellige former for ”livsførelse” eller livsstil afstedkommer forskellige vurderinger – nogle grupperinger og deres tilhørende livsstil vurderes negativt, hvor andre vurderes positivt.

Standsinddelinger og de hertil hørende vurderinger falder ofte sammen med klasseinddelinger, om end dette ikke altid er tilfældet. Besiddelse er ”*særdeles ofte, tilstrækkeligt til også at gøre sig gældende i standslig henseende i det lange løb*” (ibid.: 35). Med andre ord – besiddelse er en central faktor, som i langt de fleste tilfælde også har afgørende betydning for den enkeltes eller gruppens sociale ære, dvs. vurdering og anerkendelse.

Endelig opererer Weber med partier, der sigter imod magt og indflydelse på, hvad Weber kalder fællesskabsmæssig handlen.

”Mens ”klasserne” egentlig tilhører den ”økonomiske orden”, og ”stænderne” den ”sociale orden”, altså ”ærens” fordelingssfære, og herfra gensidigt påvirker hinanden, ligesom de påvirker retsordenen, der på sin side igen påvirker dem begge, så hører ”*partierne*” hjemme i ”magt”-sfæren. Deres virksomhed er orienteret mod den sociale ”magt”, dvs. mod indflydelse på en fællesskabsmæssig handlen, uanset hvad dens indhold måtte være” (ibid.: 42).

For denne afhandling er det primært de første to kategorier, dvs. klasser og stænder, som er centrale. Dvs. hvad er det for besiddelser og hvad er det for en livsførelse (livsstil) den enkelte har, og hvordan er den enkelte forankret i en større gruppering af mennesker med lignende

besiddelser/livsførelse? Weber lægger vægt på, at markedssituationen skaber social ulighed, idet udbud og efterspørgsel på markedet, bliver afgørende for det enkelte individs livschancer. Eksempelvis er forskellen på uddannelsesniveauer og de dertilhørende lønningsniveauer noget, der markerer forskelle i livschancer. Ifølge Webers logik vil de unges besiddelser og deres livsførelse, herunder valg af uddannelse og beskæftigelse, således være afgørende for hvilken klasse og hvilken stand de kan defineres som medlemmer af.

Om livschancebegrebet hos Ralf Dahrendorf

En anden væsentlig eksponent for livschance-begrebet er Rolf Dahrendorf, der opererer med et personligt/subjektivt og et strukturelt/objektivt niveau i sin definition.

”Life chances are opportunities for individual growth, for the realization of talents, wishes and hopes, and these opportunities are provided by social conditions (...) Life chances are a function of two elements, options and ligatures” (Dahrendorf 1979: 30).

På det personlige niveau anvender Dahrendorf begreberne *choices* og *linkages*, mens han forbeholder begreberne *options* og *ligatures* et strukturelt niveau:

”Lifechances are the opportunities offered by society to people in a certain social position to choose from. What is experienced on a personal level as choices and linkages, can be defined on a structural level as options and ligatures. Together the two elements ”constitute the chances by which the lives of people in society are determined” (Van Kempen 1994: 9).

Et menneskes livschancer er således at forstå som en dynamisk forbindelse imellem;

- 1) den enkeltes personlige valg (*choices*) og de bindinger og sociale forbindelsesled (*linkages*) den enkelte er knyttet an til, og
- 2) de (objektive) muligheder (*options*) der er givne i den sociale struktur og de (objektive) bånd og forbindelser (*ligatures*) der er skabt af den sociale position, som den enkelte er forankret i.

Dahrendorf accentuerer således *den sociale kontekst*, som det enkelte individ er opvokset i og denne pointe giver mulighed for at kigge ikke blot på den subjektive dimension af livsforløbet, men også på de strukturelle muligheder og bindinger, den enkeltes tilværelse eksisterer under.

”Life chances are opportunities for individual action arising from the interrelations of options and ligatures. Both options and ligatures are dimensions of social structure, that is, they are given as elements of social roles rather than as random objects of people’s will or whim” (Dahrendorf 1979: 34).

Det er således åbenbart, at Dahrendorf lægger betydelig vægt på den strukturelle dimension i livschance-begrebet. Dahrendorf interesserede sig for frihedsbegrebet og den civilisatoriske udvikling i den vestlige verden. Det epokale skift fra præ-moderne tider til moderniteten har ifølge Dahrendorf skabt et forøget fokus på den enkeltes valg (*choices*), jf. i øvrigt pointer i den (by)sociologiske litteratur og i sin analyse af dette skift accentuerer Dahrendorf at det præ-moderne menneske via dets binding (ligatures) til stand, slægt, etc. levede uden egentlige (frie) muligheder (options) og således mere undertrykt. Omvendt anfører Dahrendorf også, at muligheder (options) uden bånd og bindinger er meningsløse. Ifølge Dahrendorf giver nemlig sociale bånd og forbindelser den enkelte mening. Det er altså i den sociale binding til andre sociale enheder og grupperinger, at den enkelte oplever og konstruerer mening og værdi. Valg og muligheder er således ikke meget værd i sig selv.

”Pre-modern societies with their over-powering forces of family, estate or caste, tribe, church, slavery or feudal dependence, were in some ways all linkage and no choice. The social bonds of inescapable statuses dominated most people’s lives. Modernization has inevitably meant an extension of choice. What people could do depended largely on where they belonged. But modernization provides choices as often as not by the disruption of linkages. Mobility has come to mean that the family or the village are no longer communities of fate, but increasingly become communities of choice.” (ibid.: 31)

At sen-moderne mennesker i den vestlige kulturkreds oplever en større grad af frihed og personlige valgmuligheder vil de færreste vel betvivle²⁴, hvilket dog ikke udelukker relevansen af at analysere, hvilken forbindelse der i en moderne kontekst er imellem den enkeltes valg (*choices*) og mulighederne i de strukturelle omstændigheder (*options*). For uagtet det (historisk)

²⁴ Frihed er et af slagordene i oplysningstidens (Pedersen 1996, 2000: 478, Rundell 2001: 14-17) diskurser, og en flittig eksponent for netop dette begreb er den tyske filosof Emmanuel Kant, der i sin korte, men nok så berømte afhandling *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* (1784) plæderer for, at individet skal have mod til at frigøre sig fra ledelse udefra og bero kontrollen af tilværelsen på dets egen fornuft. ”*Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså oplysningens valgsprog*” (Kant 1993: 71), formulerede han og siden er der ikke blot fra filosofisk, men tilmed fra psykologisk og sociologisk hold opstået bred erkendelse af at mennesker i takt med de epokale skift fra en før-moderne kultur over en moderne til en sen-moderne kultur oplever en større grad af personligt råderum. Individualisering, aftraditionalisering, refleksivitet og forhandling er klassiske begreber i den sammenhæng (Kant 1993; Luhmann 2000; Madsen 1999; Qvortrup 1998; Jørgensen 2002a, 2002b, 2008; Beck & Willms 2002; Beck 2004; Giddens 1994, 1996; Bauman 1999a, 2000; Sommer 1996; Berger & Luckmann 2003; Katzenelson 1994).

større frihedsrum er mennesker stadig knyttet an til sociale bindinger, der nok har taget nye former, men dog stadig er aktive.

”By virtue of his social positions and roles, the individual is placed into bonds and ligatures. These are often burdened with emotional weight for him which is expressed in the very words used to describe them: forefathers, home country, community” (ibid.: 30-31).

Og netop communities eller skoledistrikter er hvad de unge informanter i afhandlingen er forankret i – og det communities eller skoledistrikter med væsensforskellige karakteristika, jf. pointer diskuteret i forlængelse af Simonsen. Som skitseret indledningsvist er det afhandlingens epistemologiske ambition at foretage en slags relationel, komparativ analyse af de objektive betingelser i de tre udvalgte skoledistrikter og sammenholde disse med analyser af de subjektive fortællinger fra de 24 informanter. Herigennem studerer jeg sammenhængen imellem de strukturelle og de individuelle dimensioner i spørgsmålet om de unges kvarterstilknytning og livschancer.

Sammenhængen imellem objektive strukturer og livschancer

Jeg har i det ovenstående koncentreret mig om Webers og Dahrendorfs livschancebegreber.

Hos Weber møder vi en distinktion imellem klasser og stænder, dvs. en distinktion imellem grupperinger baseret på økonomisk betingede besiddelser og grupper baseret på fælles interesser eller livsførelse, dvs. livsstil. Hos Weber er spørgsmålet om livschancer et spørgsmål om ressourcer (af forskellig art), der kan omsættes eller bruges på et marked af konkurrence.

Hos Dahrendorf møder vi en skelnen imellem et personligt og et strukturelt niveau. I studiet af menneskers livschancer må sociologen ifølge denne tænkning rette opmærksomhed imod ikke bare den subjektive udlægning, oplevelse eller dimension, men også imod de strukturelle bindinger og muligheder, som forankringen i en bestemt social position giver den enkelte. Nok er den enkelte i et epokal-historisk perspektiv givet mere frihed eller flere valg, men sådanne valg er ifølge Dahrendorf uden betydning, hvis ikke de sociale bånd, såvel personlige som strukturelle (linkages og ligatures), er medtænkt. Valgene foretages nemlig på baggrund af den sociale position, der således må forstås som en grundliggende, mulighedsskabende og undertiden determinerende kraft i den enkeltes tilværelse. Afhandlingens interesse for såvel objektive som subjektive dimensioner vil jeg uddybe yderligere i kapitel 4 om det epistemologiske grundlag for undersøgelsen.

Kapitel 3. Anden forskning

I dette kapitel vil jeg redegøre for et udvalg af den eksisterende viden på felterne for uddannelsessociologi, bysociologi samt forskning udi sociale forskelle. Min afhandling placerer sig som bekendt imellem den by- og uddannelsessociologiske disciplin med betydelig inspiration fra studier udi sociale forskelle. Kapitlet interesserer sig for både international forskning og resultater genereret nationalt. Først skal vi kigge på bysociologiske studier der, som det vil fremgå, ofte har fokus på under-privilegerede grupper.

Anden bysociologisk forskning

Det klassiske (amerikanske) bysociologiske forskningsprojekt interesserer sig (oftest) for ét fattigt byområde, og eksemplerne på sådanne studier er mange (Whyte 1943; Liebow 1967; Rainwater 1970; Venkatesh 2000; Small 2004). En af de nok mest berømte forskere på den internationale scene er amerikanske William Julius Wilson og særligt dennes *The Truly Disadvantaged* (1987) indtager positionen som moderne klassiker med dens analyse af, hvordan det at være bosat i et udsat og fattigt *inner-city* boligområde har betydning for menneskers livschancer, uafhængigt af deres egen sociale og økonomiske status. Wilson fokuserer på de historiske ændringer, der sker i de udsatte områder, ændringer der betyder drastiske fald i områdernes andel af arbejdspladser. Det er ifølge Wilson denne pointe, der er afgørende og ikke

fattigdommen i områderne som sådan; derfor anvender han begrebet *social isolation* i stedet for fattigdomsbegrebet i sin analyse af områderne (Wilson 1987: 61):

”Inner-city social isolation also generates behavior not conducive to good work histories, the patterns of behavior that are associated with a life of casual work (tardiness and absenteeism) are quite different from those that accompany a life of regular or steady work (e.g., the habit of waking up early in the morning to a ringing alarm clock). In neighborhoods in which nearly every family has at least one person who is steadily employed, the norms and behavior patterns that emanate from a life of regularized employment become part of the community gestalt. On the other hand, in neighborhoods in which most families do not have a steadily employed breadwinner, the norms and behavior patterns associated with steady work compete with those associated with casual or infrequent work. Accordingly, the less frequent the regular contact with those who have steady and full-time employment (that is, the greater the degree of social isolation), the more likely that initial job performance will be characterized by tardiness, absenteeism, and, thereby, low retention. In other words, a person’s patterns and norms of behavior tend to be shaped by those with which he or she has had the most frequent or sustained contact and interaction. Moreover, since the jobs that are available to the inner-city poor are the very ones that alienate even persons with long and stable work histories, the combination of unattractive jobs and lack of community norms to reinforce work increases the likelihood that individuals will turn to either underground illegal activity or idleness or both” (ibid.: 60-61).

Wilson fortsætter samme fokus i udgivelsen *When Work Disappears* (1996), hvor han med udgangspunkt i en række studier af fattige bykvarterer i Chicago konstaterer, at afro-amerikanere, pga. den betydelige segregation, isolation og fattigdom ”are far more likely to be disadvantaged when they have to compete with other groups in society, including other despised groups, for resources and privileges” (Wilson 1996: 24).

Inspirationen fra Wilsons arbejder er særdeles tydelige i Mario Luis Smalls *Unanticipated Gains* (2009b). Her interesserer Small sig for begrebet social kapital og med udgangspunkt i mødres kontakt med *Childcare Centers* i en række New York-kvarterer, analyserer Small betydningen af de kontekster, mennesker er situeret i, og hvilke muligheder disse kontekster giver for erhvervelse og udvikling af social kapital. Small finder, at de virkelig isolerede (jf. Wilsons begreb *The Truly Disadvantaged*) er de, der generelt står uden formelle netværk, de der ikke nyder muligheden for at indgå i sociale kontekster, hvor venskaber kan opstå. Det er på den måde ikke venskabet(s værdier) i sig selv, der er Smalls centrale perspektiv, men spørgsmålet om, hvorvidt den enkeltes omgivende sociale kontekst giver (varige) muligheder for at møde andre og derigennem indgå (varige) venskaber. Som det fremgår, bygger Small således videre på erkendelser fra Wilson, men hvor Wilsons pointer koncentrerendes om *arbejdet*, er Smalls sigte

de sociale netværker, der repræsenterer forskellige sociale sammenhænge: *"The most disadvantaged person today may well be the organizational isolate, the one disconnected from childcare centers, religious organizations, political clubs, schools, gyms, neighborhood associations, community centers, and hobby clubs"* (Small 2009b: 196).

Carl Husemoller Nightingales *On the Edge* (1993) er et andet eksempel på et mere moderne bud på en klassisk problematik og ligesom Wilson fokuserer Nightingale også på de historiske og strukturelle forandringer, der er afgørende for børns vilkår og livschancer i fattige, afro-amerikanske bykvarterer.

"The kids growing up in the black Philadelphia of Bojack's day and the kids I met in Chauntey Patterson's neighborhood have been, in many ways, just like all other kids. They love laughing and playing, they have all sorts of wide-eyed dreams, and they are often astonishingly caring, creative, and curious. At the same time, though, it is clear that these kid's hopes and longings have been severely and increasingly circumscribed by a tragedy of historic proportions, one that has cast its pall on the life of their communities" (Nightingale 1993: 7).

Udover deindustrialisering og de herved tabte jobmuligheder, fokuserer Nightingale også på det amerikanske samfunds historiske tradition for vold(elige løsninger på varierende former for konflikter) og racisme, som særligt invaliderende for samfundets mest udsatte grupper.

Sammenhængen imellem historiske og aktuelle oplevelser er ligeledes Alford A. Youngs pointe i *The minds of marginalized black men* (2004). Her fokuserer Young på 26 fattige afro-amerikanske mænd i området *Near West Side* i Chicago, og han konkluderer at på trods af de åbenbare forskelle i opvækstvilkår og livsbetingelser sammenlignet med mere velbjegete grupper, så fungerer de praktisk talt på samme måde i deres daglige liv i forhold til måden hvorpå de vurderer deres muligheder og livschancer (Young 2004: 10). *"Each man's strategic planning to attain a desired outcome depended on the kinds of social and cultural capital he possessed"* (ibid.: 201), konstaterer Young og forklarer at det er det historiske liv, dvs. de konkrete oplevelser i området, der er konstituerende for informanternes ambitioner og forståelse af egne livschancer. *"The past lives on in the present"* (ibid.: 200) formulerer Young og understreger, at familiemedlemmer, skoler, peer-relationer og andre relationer i kvarteret kultiverer informanternes mentale skemaer og således bidrager til forståelsen af hierarki og magtfordeling i samfundet. Young finder, at de informanter der mindst kommer udenfor det

underprivilegerede boligkvarter, har den ringeste forståelse for (egen rolle i) hierarkiske sammenhænge, hvor de mere mobile informanter nok oplever flere eller andre muligheder, men også eksponeres for mere racisme og flere strukturelle eksklusionsmekanismer. Dette efterlader de mere mobile i den paradoksale sammenhæng, at de på trods af den større mobilitet (ud af det fattige boligområde), faktisk tror mindre på den amerikanske drøm, dvs. forestillingen om muligheden for personlig advancement og mobilitet.

Eskil Heinesen (1999) undersøger en række internationale, særligt amerikanske, forskningsresultater på spørgsmålet om nærmiljøeffekter i udsatte boligområder eller såkaldte ghettoer. Heinesen pointerer, at der kan være positive elementer i segregation, idet individer kan finde støtte og opbakning i sociale institutioner og grupper af individer fra eksempelvis samme etniske herkomst. Der kan dannes et slags socialt net af sikkerhed og tryghed, der kan virke som et springbræt for socio-økonomisk fremgang og integration. Heinesen peger dog på, at de fleste undersøgelser viser, *”at børn og unge fra ghettoerne klarer sig dårligere mht. uddannelse, beskæftigelse og indkomst, de har en højere grad af kriminalitet og narkotikamisbrug, og sandsynligheden for, at kvinder i en tidlig alder bliver enlige mødre, er større”* (Heinesen 1999: 4). Heinesen peger på flere forhold, der forringer livschancerne for beboere i depriverede boligområder, herunder bl.a. at offentlige institutioner som for eksempel skoler generelt har en dårligere kvalitet, at kriminalitet er mere udbredt, samt at lokale sociale netværk, som er afgørende for dannelse af holdninger og for hvordan den enkelte vurderer sine valgmuligheder, ofte er præget af mangel på middelklasserollemodeller. De objektivt dårligere forhold i de udsatte områder kombineret med de særlige karakteristika ved de lokale sociale netværk betyder, at mennesker i de udsatte områder ofte træffer andre valg og generelt klarer sig dårligere i forhold til uddannelse og arbejde, end tilfældet er for mennesker uden for områderne. Endelig pointerer Heinesen, at immigranter, der lever segregeret i kvarterer med andre immigranter fra samme oprindelsesland, ikke så hurtigt lærer modtagerlandets sprog, dels fordi incitamentet til det er mindre, dels fordi de i mindre grad hører andre tale sproget. Dette forstærker de udefra eksisterende fordomme og diskrimination overfor beboere i de udsatte områder.

Det klassiske fokus på marginaliserede grupper i udsatte boligområder finder vi også i europæiske studier, f.eks. konkluderer Dujardin & Selod & Thomas (2008) med udgangspunkt i kvantitative studier af Brussels, at tilhøret til bestemte fattige boligområder kan forhøje unges risiko for at blive marginaliseret på arbejdsmarkedet.

Loïc Wacquant lancerer begreberne territorial stigmatisering og avanceret marginalisering i sine analyser af strukturelle forandringer i de vestlige lande og bl.a. med øje for de skandinaviske lande, har han interesseret sig for, hvad han kalder *the dualized city*:

”In every metropolis of the First World, one or more towns, districts or concentrations of public housing are publicly known and recognized as those urban hellholes in which violence, vice, and dereliction are the order of things. Some even acquire the status of national eponym for all the evils and dangers now believed to afflict the dualized city. (...) Even the societies that have best resisted the rise of advanced marginality, like the Scandinavian countries, are affected by this phenomenon of territorial stigmatization linked to the emergence of zones reserved for the urban outcasts” (Wacquant 2007: 67-68).

Wacquant betoner at ghettoen, eller de marginaliseredes bydele, for årtier tilbage fungerede som en slags kollektive identifikationsområder med en form for indre solidarisk sammenhængskraft og tryghed, men at ghettoen i dag nærmere kan forstås som en (bl.a. social og politisk) ”kampplads”, som de færreste beboere ønsker at blive identificeret med. I et bredere samfundsteoretisk og historisk perspektiv forklarer Wacquant, at *proletariatet* i Marx’ forstand, der med tiden skulle samle kræfter i solidarisk, revolutionær modstand, for på den måde at ophæve sig selv, i en vis forstand er erstattet af, hvad Wacquant kalder et *precariat*, dvs. et område eller en gruppering af heterogene individer og kategorier, der ikke, populært sagt, ”kan forenes i den samme kamp”, men i stedet blot har det til fælles at de er ”*negatively defined by social privation, material need, and symbolic deficit*” (ibid.: 73, se også Wacquant 2008: 271). Wacquant komparerer udsatte franske forstæder med forarmede amerikanske *innercity* boligområder og finder, at ingen af disse ligner den klassiske, homogene amerikanske ghetto; den amerikanske variant kalder han hyper-ghettoer, mens de franske *banlieu*’er tituleres anti-ghettoer (Wacquant & Larsen 2008: 67)

Med udgangspunkt i studier af hollandske byer diskuterer Van Kempen (1994) begrebet *the dual city*, der traditionelt implicerer forestillingen om den polariserede by som delt i to:

”The term suggests that a deep social divide exists between the haves and the have-nots. It suggests, furthermore, that this divide is rather absolute because there is scarcely any upward mobility, as people are separated by different economies, increasingly inhabit different neighborhoods and belong to different social systems, whereas a ’middle class’ is lacking. It suggests, in sum, that there are two urban realities instead of one, which are spatially discrete and only have the name of the city and some public spaces, or maybe not even that, in common: a ’city of despair and squalor’ and a ’city of hope and splendour’, which can be some blocks or streets away from each other only. Appealing as this image may be by its neatness and clarity, the

reasoning behind it is less clear and leaves us with some questions that deserve closer attention” (Van Kempen 1994: 3).

Van Kempen konkluderer, at begrebet *the dual city* er for banalt og således dårligt direkte kan anvendes på hollandske byer, om end de mekanismer, der er forbundet med begrebet, er til stede. Van Kempen knytter i øvrigt an til Dahrendorfs livschance-begreb og konkluderer, at beboere i fattige hollandske boligområder faktisk oplever ringere livschancer. Qua deres sociale position i den sociale struktur kan de være nødsaget til at bosætte sig i sådanne områder, hvilket yderligere risikerer at forringe deres livschancer, idet sociale forbindelser her sjældnere giver symbolsk kapital i afgørende og legitime sammenhænge. ”*Returning to the dual city perspective, it appears that at least at the bottom of the urban neighborhood hierarchy, the image of urban life, belonging to the dual city, seems to have become true*” (ibid.: 15), konkluderer Van Kempen og forklarer, at den territorielle koncentration af fattigdom er en vigtig del af en ond cirkel, der ofte er knyttet til moderne, urban fattigdom.

Også klassiske engelske studier har vist eksklusiv interesse for underprivilegerede grupper. Paul Willis’ (1977) analyser af unge arbejderklassedrenge vej imod arbejderklasse-jobs via en uformel *counter-school culture* og Simon J. Charlesworth’ (2000) livshistorie-baserede studie af de-industrialisering i Rotherdam og den deraf følgende degradering og stigmatisering er blot to eksempler.

I det næste forlader vi den internationale scene for at kigge nærmere på dansk forskningsinteresse på feltet for by- (og bolig)sociologi.

Stigende polarisering og øget segregation i Danmark

Interessen for fattigdom, polarisering og sådanne fænomeners sammenhæng med boligområder kender vi også fra Danmark. Og som det er tilfældet i internationale studier, er der ofte fokus på udsatte og marginaliserede borgere. Flere analyser peger på, at antallet af fattige i Danmark er i vækst (Dahl, Quitzau & Vilhelmsen 2009; Andersen & Juul 2008), ligesom flere rapporter konkluderer, at afstanden imellem rige og fattige, eller inkluderede og ekskluderede, med årene bliver større (Larsen 2004 ; Andersen, Juul & Breck 2009). Ligeledes dokumenterer tal fra EU-Kommissionens statistikbureau, Eurostat, at Danmark igennem 2000’erne havde den 2. højeste vækst i ulighed blandt de vesteuropæiske lande. Mens Danmark i 2001 var det mest lige land i Vesteuropa, lå landet i 2009 på en 6. plads (Juul 2011). Udviklingen imod større ulighed slår igennem i forhold til boligområder, og den stigende fattigdom i såkaldte ghettoområder i

Danmark er dokumenteret i flere sammenhænge (Juul & Holme 2010; Juul 2010), ligesom den generelle tendens til øget segregation i det danske samfund og et udvidet skel imellem boligejere og –lejere er beskrevet af Ottosen (2010), der formulerer

”...at det danske samfund i stigende grad er blevet segregeret, således at boligejere med opsparet kapital i huset lever adskilt fra boliglejere med forholdsvis få ressourcer. Det bidrager til øget ulighed i samfundet. Samtidig har også dele af den almennyttige leje-boligmasse undergået en social forarmelsesproces ved i højere grad at være blevet hjemsted for indvandrere og de socialt svageste grupper” (Ottosen 2010: 48).

Juul & Baadsgaard (2011) konstaterer, at 2000’ernes vækst i fattigdom særligt har ramt familier i den almene boligsektor, mens relativt få boligejere er fattige²⁵. ”Mens over 12 procent af de børn i familier, der bor i almene boliger, er fattige, så er det under 3 procent af børnene i familier bosat i ejerboliger, der er fattige” (Juul & Baadsgaard 2011: 35), konstaterer forfatterne og uddyber, at i det hårdest ramte boligområde, Gellerupparken i Aarhus, er fattigdommen steget med 76,3 % i perioden 2002-2009 (ibid.: 38). Således er andelen af fattige i Gellerupparken i 2009 24,7 %, mens det i 2002 var 14 %.

Ploug (2005) konkluderer at boligsituationen er af betydning for sandsynligheden for at være mønsterbryder, og at dårlige opvækstforhold forøger risikoen for negativt mønsterbrud (Ploug 2003: 54) og Kristensen og Larsen (2006) interesserer sig for, hvordan hhv. ejere og lejere oplever forskellige gener forbundet med boliger og boligområder. De finder at 17,9 % af lavindkomst lejere er nervøse for vold i deres boligkvarter sammenlignet med 4,8 pct. af højindkomst ejere og 8,4 pct. af befolkningen som helhed.

Ph.d.-afhandlinger fra hhv. Birgitte Mazanti (2002) og Kirsten Hviid (2007) fokuserer også på socialt udsatte boligområder. På baggrund af kvalitative interviews med beboere i det almennyttige boligområde Avedøre Stationsby analyserer Mazanti forskellen på beboernes egne oplevelser af kvarteret og den politiske/ekspertbaserede tolkning eller definition af stedet. En forskel der er udtalt, idet beboernes, dvs. indefraperspektivet på sagen, ikke korrelerer med eksperter og sandhedsproducenters forståelse (Mazanti 2002: 192). I Hviids arbejde er det udsatte 2. generationsindvandrere i Karlebo Kommune der er i fokus. Hviid fremanalyserer, at de unge i jagten på respekt og anerkendelse, udvikler en såkaldt *sort, ekspressiv maskulinitetsform*, der involverer kriminalitet, vold og hævnaktioner. En livsform der for nogle i

²⁵ ”Fattige er defineret som antallet af personer, der har en indkomst, som er mindre end halvdelen af medianindkomsten. Medianindkomsten er den midterste indkomst i indkomstfordelingen. For uddybning, se Juul & Baadsgaard 2011: 30.

overgangsfasen fra ung til voksen udvikler sig til en egentlig kriminel 'karrierevej', der i afhandlingen beskrives som rutinemæssige handlinger og økonomiske strategier (Hviid 2007: 293-294).

Kristensen og Larsen (2007) knytter samfundsudviklingen og den stigende polarisering til spørgsmålet om boligforhold og påpeger at måden, folk bor på, udgør en afgørende markør på socioøkonomiske uligheder i det danske samfund. Forfatterne viser, at der er en klar skillelinje imellem ejere og lejere på det danske boligmarked, og at lejere har markant dårligere boligforhold end ejere, ligesom det påvises, at uligheden - dvs. den økonomiske polarisering - imellem lejere og ejere er øget markant indenfor de seneste år og at dette bl.a. skyldes stigende uligheder i indkomster og formuer.

"Hvis der ikke findes lejeboliger til rimelige priser for lavindkomstgrupperne medfører dette, at de enten må bruge en stor del af indkomsten på boligen, hvilket kan resultere i social eksklusion på andre områder, eller at de må bosætte sig der, hvor der findes billigere boliger. Nogle af disse boligområder er i amerikansk og europæisk sammenhæng blevet betegnet som ghettoer (...). Når boligområder oplever selvforstærkende negative spiraler, er der tale om en dobbeltvirkende proces, hvor fattige og socialt ekskluderede selekteres til disse områder, og hvor mere ressourcestærke flygter, og hvor denne proces eskalerer fattigdommen og den sociale eksklusion i og af boligområdet. Det er her både tale om en social og en rumlig eksklusion" (ibid.: 14-15).

Sammenhængen imellem boligområder og marginalisering i Danmark er ligeledes belyst i rapporten *Bolig, mobilitet og marginalisering på arbejdsmarkedet* (Bjørn 2004), hvori det diskuteres, hvorvidt normen i et lokalområde kan påvirke indbyggernes adfærd. Rapporten accentuerer, at et boligkvarter vil have størst indflydelse på dets beboere, hvis der er en vis homogenitet mellem indbyggerne. "*Påvirkningen opstår, fordi nærmiljøet repræsenterer det "normale" for de individer, der lever der*" (Bjørn 2004: 22), og rapporten konkluderer, at der ikke er klare kausale sammenhænge at spore imellem bolig, mobilitet og arbejdsmarkedstilknytning, men at tal med nogen sikkerhed viser, at beboere i depriverede boligområder har tendens til længere ledighedsperioder end tilfældet er i mere ressourcestærke områder (ibid.: 59).

Hans Skifter Andersen har i utallige sammenhænge interesseret sig for segregation og udviklingen på det almennyttige boligmarked i Danmark (Andersen 2002, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2008, Andersen & Fridberg 2006, Scherg & Andersen 2009). Andersen knytter

etnicitetsperspektivet til udviklingen på boligmarkedet (Andersen 2005a) og præciserer, at i starten af 1900-tallet rykker de øvre sociale lag ud til villaer i byernes omegn. Denne bevægelse følges i anden halvdel af århundredet op af funktionærer og bedrestillede arbejdere, der i 1960'erne ligeledes rykker ud i nye dertil indrettede kvarterer, væk fra bykerne. Her opstår ifølge Andersen kimen til vore dages segregation på boligmarkedet, idet de forskellige sociale lag allerede her - i de nye og voksende byområder - fordeles efter økonomisk formåen.

I takt med den stigende indvandring i Danmark i slutningen af sidste århundrede opstår den udviklingstendens, at indvandrere flytter ind i almennyttige boliger i byerne. De almennyttige boligområder er den boligtype der suverænt bebos af flest indvandrere. Ifølge Andersen ser man i alle europæiske lande og i USA lignende tendenser; at socialt og økonomisk udsatte grupper, herunder etniske minoriteter, bosætter sig eller tildeles boliger i særlige boligområder eller bykvarterer - undertiden betegnet som sociale ghettoer, enklaver, etc.

Andersen skitserer en række forskningsmæssigt dokumenterede processer (ibid.: 48-49), der gør sig gældende i byområder med en høj koncentration af mennesker, der er udstødt fra arbejdsmarkedet og har sociale problemer. Andersen skelner imellem '*interne*' og '*eksterne*' processer. Interne processer vedrører de problemer, der internt i områderne påvirker og bestyrker hinanden. Interne processer er bl.a.:

- *Negativt samspil mellem fysisk forfald og normer for brug af det nedslidte miljø.*
- *Synlige sociale problemer, som påvirker områdets image.*
- *Selvforstærkende konflikter.*
- *Øget kriminalitet og utryghed.*
- *Social isolering og tilbagetrækning.*
- *Forringelse af vilkårene i skoler og andre offentlige institutioner.*

Eksterne processer vedrører relationerne mellem områderne og den øvrige by. Ressourcestærke beboere med tilknytning til arbejdsmarkedet og sociale kapitaler fraflytter de belastede områder og erstattes af borgere på overførselsindkomster - ofte med sociale problemer.

Med faldende indkomster hos områdets beboere, falder incitamentet til privat finansierede forbedringer i form af butikker og serviceydelser, hvorfor private investeringer falder og udbud af forretninger formindskes. Pga. sådanne eksterne processer, der tømmer områderne for økonomiske og sociale ressourcer, overbelastes den offentlige service og de interne processer og problemerne herved forstærkes (ibid.).

Så vidt illustrationen af at bysociologiske studier ofte har et fokus på marginaliserede grupper. Med denne afhandlings interesse for sociale forskelle in mente, vil jeg som lovet også præsentere en række forskningsprojekter, der ikke eksklusivt fokuserer på de mindrebedemidlede, men interesserer sig for sociale forskelle, og således også et bredere udsnit af den sociale stratifikation. I den forstand er der tale om forskningsdesigns, der i højere grad har inspireret indeværende studie. Inden vi når der til, vil jeg dog præsentere en række uddannelsessociologiske forskningsresultater.

Anden uddannelsessociologisk forskning

Lige siden den svenske psykiater Gustav Jonsson tilbage i 1960'erne udviklede begrebet social arv (Ploug 2003; Jonsson 1973) har en lang række studier dokumenteret en sammenhæng imellem forældres uddannelsesniveau eller sociale klasse og børns succes i uddannelsessystemet (Brown et al. 2009, Pless 2009; Brinkjær 1999; Munk 2004; Hansen 1997, 1999, 2003; Ploug 2003; SFI 1999; Andersen, Juul & Breck 2009; Danmarks Statistik 2012; Andersen 2005; Ottosen et al. 2010; Andersen 2003).

En generation blev voksen

Et af de nok mest citerede og berømte studier af sammenhængen imellem forældres uddannelsesniveau og deres børns succes i uddannelsessystemet i Danmark er Erik Jørgen Hansens *En generation blev voksen* (1995). Forløbsundersøgelsen, der er grundlagt på et repræsentativt udsnit af en dansk generation, der blev interviewet første gang i 1968, da de gik i 7. klasse, og senest i 38-års alderen, ville undersøge sammenhængen mellem oprindelsesklasse og destination i den fuldt udbyggede velfærdsstat. Resultaterne af undersøgelsen var som bekendt at på trods af den generelle opadgående uddannelsesmobilitet i perioden (Hansen 1995: 229), så var oprindelsesklasse stadig vældigt afgørende for den enkeltes destination på arbejdsmarkedet, en destination der med det øgede fokus netop på uddannelse, i højere grad også er bestemt af netop den enkeltes uddannelsesniveau. I den forstand er der for så vidt ikke ændret så meget ved ulighederne eller forskellene imellem de forskellige samfundsklasser – og således er målene i denne tids uddannelsespolitiske ambitioner ikke indfriet (ibid.). I forhold til den skæve sociale rekruttering adskiller den undersøgte generation sig således ikke fra tidligere generationer, hvilket i øvrigt ifølge Hansen også viser sig at være tilfældet internationalt:

”... den skæve fordeling af uddannelsesgoderne, som blev denne generations skæbne, på ingen måde gør generationen enestående. Både hvad angår omfanget af og mønsteret i den skæve sociale rekruttering til de forskellige uddannelsesniveauer over livsforløbet fremstår denne generation som en ganske almindelig generation. Det såvel historisk som internationalt” (ibid.: 223).

På baggrund af en ny runde af forløbsundersøgelsen, hvor svarpersonerne var blevet ca. 47 år, konkluderer Jæger, Munk & Ploug (2003) samstemmende, nu på baggrund af spørgsmålet om uddannelsesmobilitet i Danmark *over tre generationer*, at der i det danske, lighedsorienterede velfærdssamfund findes et socialt hierarki og at et helt centralt element i denne ulighed er *betydningen af uddannelse*. Overordnet viser det sig at eliten, dvs. de mest privilegerede grupper, har lange videregående uddannelser, mellemgruppen har mellemlange videregående uddannelser, mens undergruppen, dvs. de mindst privilegerede i samfundet, ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen. På trods af en generel opadgående mobilitet i samfundet (se også Danmarks Statistik 2012, Andersen 2003), som også anført af Hansen, er konklusionen også her, at uddannelsesforskelle reproducerer sig over generationer.

Unge med uddannelsesvant baggrund

På spørgsmålet om hvad elever vælger umiddelbart efter 9. klasse, finder Pless & Katzenelson (2006) i overensstemmende med ovenstående, at unge, der kommer fra en *uddannelsesvant baggrund*, oftere vælger at fortsætte direkte på en ungdomsuddannelse, typisk på de gymnasiale uddannelser. Forfatterne erfarer, at forældres uddannelsesniveau og involvering i de unges skoleliv er den mest betydningsfulde enkeltfaktor for, hvordan de unges uddannelsesforløb former sig. Samstemmende konkluderer Ploug (2005), at en af de mest betydningsfulde faktorer for børns uddannelsesvalg er deres forældres uddannelse. Det er i familien i *barndomshjemmet*, at man lærer – eller ikke lærer – vigtigheden af uddannelse, og i øvrigt får dannet sine grundlæggende smagspræferencer.

Susanne Murning (2009) interesserer sig i sin kvalitative forskning for gruppen af elever, der kommer fra såkaldt gymnasiefremmede miljøer, og hun konstaterer, at sådanne elever *”oplever sproget i gymnasiet som et fremmed sprog, de skal lære sig. Det er så at sige ’dansk som fremmedsprog’, også selvom eleven har dansk som modersmål.”* (Murning 2009: 207). De gymnasiefremmede elever oplever at skulle udtrykke sig i et andet sprog end deres hverdagssprog, idet de kommer til gymnasieskolen med et ordforråd og en norm for brug af

sproget, der adskiller sig fra lærernes og de elever der kommer fra hjem med forældre der via uddannelse er bekendt med gymnasiets sprogkultur. Murning lancerer begrebet *sociolekt* i en erkendelse af at de unges forskellige sproglige dispositioner netop er næret af de unges sociale opvækst i forskellige (klassebaserede) hjemme- og boligmiljøer.

Også Holtug (2009) konstaterer at børn der vokser op i parfamilier med akademikerbaggrund har langt større chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse end jævnaldrende der bor hos en enlig ufaglært mor uden arbejde, og at denne forskel er endnu større, hvis det drejer sig om indvandrere fra ikke-vestlige lande (Holtug 2009: 38). Holtug konkluderer på baggrund af gennemgangen af en række undersøgelser at;

”Den store ulighed i barn- og ungdommen afløses altså ligeledes af en stor ulighed i voksenlivet (...). Én vigtig grund hertil er, at vi også i voksenlivet har meget forskellige forudsætninger for at træffe de valg, der udløser gevinster i form af høj indkomst, langt liv, godt helbred, gode boligforhold m.v. Og mange af disse forskelle i forudsætninger grundlægges vel at mærke på et så tidligt tidspunkt i vore liv, at vi ikke med rimelighed selv kan holdes ansvarlige herfor” (ibid.: 41).

Kigger man på sammenhængen imellem unges uddannelsesniveau og ressourcegraden i boligområder²⁶, viser undersøgelser (LO 2007: 18-19) at 50 % af de 23-årige unge fra ressourcevage boligområder har afsluttet en ungdomsuddannelse, mens tallet er 79 % for unge, der vokser op i ressourcestærke områder. Samme tendens går igen i forhold til 23-årige unge, der er i gang med eller har afsluttet en videregående uddannelse; her er tallene hhv. 21 % for de ressourcevage boligområder og 46 % for de ressourcestærke områder.

Studier af sociale forskelle

Sidst men ikke mindst skal vi kigge på en række studier, der ikke eksklusivt interesserer sig for under-privilegerede grupper, men fokuserer på forskellige grupperinger i den sociale lagdeling. Ambitionen om at anvende et relationelt eller komparativt perspektiv nærer disse studier, og som vi skal se, fokuserer flere også på tematikker vedrørende territorialitet og uddannelse.

²⁶ Ressourcegraden i boligområdet er i undersøgelsen forstået som andelen af de 25-59 årige, der er i job og/eller uddannelse (LO 2007: 18)

Pierre Bourdieus *La Distinction*

I sit berømte værk *La Distinction, Critique sociale du jugement*²⁷ (opr. 1979) analyserer Pierre Bourdieu sammenhængen mellem forbrug, status og socialklasse. Bourdieus vægtigste rationale og mest overordnede forskningsresultat er, at smag er socialt konstrueret, dvs. et individs valg af kulturoplevelser og forbrugsgoder vidner om tilhør til en bestemt social klasse i samfundet. Bourdieu opponerer således imod den opfattelse, ”at kulturkonsumption hviler på en naturlig evne til at nyde kunstens iboende skønhed” (Järvinen 1996, 2000: 347).

”Consumption is (...) a stage in a process of communication, that is, an act of deciphering, decoding, which presupposes practical or explicit mastery of a cipher or code. In a sense, one can say that the capacity to see (voir) is a function of the knowledge (savoir), or concepts, that is, the words, that are available to name visible things, and which are, as it were, programmes for perception. A work of art has meaning and interest only for someone who possesses the cultural competence, that is, the code, into which it is encoded” (Bourdieu 2004a: 2).

Don Slater opsummerer Bourdieus forståelse af sammenhængen mellem klasse og livsstil sådan:

”Taste is not, however, a matter of individual whim; rather it is socially structured. Indeed, it is stratified. (...) In expressing or displaying our taste, we indicate to others a great deal about our social position. If I choose opera rather than musical comedy, you may infer a great deal about my educational and class background, current income and social aspirations and about the relation between my economic and cultural position. You may socially classify me in terms of the particular system of cultural classifications I display (my taste)” (Slater 1997: 159).

Ifølge Bourdieu fungerer forbrug, kunst- og kulturoplevelser som et socialt distinktionssystem, som afgrænser de forskellige sociale grupper fra hinanden, og smag er i den sammenhæng ligeså vel afsmag for andre sociale grupperingers smag (Järvinen 1996, 2000: 347). Arbejderklassens livsstil fremstår som den mindst legitime, et negativt referencepunkt, som de andre socialgrupper i den hierarkiske orden distancerer sig fra. De privilegerede grupperes smag formes i opposition til de mindre privilegeredes og sproget, der benyttes i denne kommunikation, er komponenterne i individets livsstil; dvs. tegnene eller symbolerne der, genereret af habitus, udtrykker sig gennem kapitalformerne.

²⁷ I afhandlingens videre forløb vil jeg benævne denne udgivelse ved dens engelske titel, *Distinction*, dog uden det efterfølgende *a social critique of the judgement of taste*.

Med *Distinction* placerer Bourdieu sig i forlængelse af klassiske forbrugs-teoretiske bidrag²⁸, idet forbrugsgoder og de mere overordnede livsstilsvalg betragtes som komponenter i en slags klassemæssig rivaliseren. Peter Corrigan præciserer:

”Classes are in competition and goods are the weapons of this competition, so there is a permanent tension between ’distinguished’ goods and the popularization which threatens their distinguished status. Goods, then, are involved in endless definitions and redefinitions of social status” (Corrigan 1997: 17).

Bourdieu-inspirerede studier af sociale forskelle

En række danske studier har fundet inspiration hos Bourdieu og navnlig dennes analyser i *Distinction*. Et eksempel er Annick Prieur og Lennart Rosenlund (2010) og deres arbejde vedrørende sammenhængen imellem kulturelle præferencer og social baggrund i Ålborg, baseret på survey-materiale. Prieur og Rosenlund finder tydelige mønstre af forskelle i præferencer, knyttet til forskelle i økonomisk og kulturel kapital. Bourdieus inddeling i tre hovedklasser (en over-, en mellem- og en underklasse) synes dog ikke oplagt i dansk sammenhæng, idet det hverken er ”luksus, klassisk dannelse eller avantgardisme, der særkender de mest kapitalstærke i Ålborg” (Prieur & Rosenlund 2010: 47). Forskellene imellem kapitalstærke grupperinger og en mere folkelig kultur er dog tydelige, og der er således iøjefaldende modsætninger imellem kundskab/uvidenhed, det abstrakte/det konkrete, det intellektuelt krævende/det afslappende, det sjældne/det almindelige, det kostbare/det billige, det internationale/det lokale, samt graden af deltagelse/ikke deltagelse (ibid. 71-73).

”Forbrug signalerer identitet ud til omverden og giver tilhørighed for en selv – og kan bidrage til en form for *social closure* gennem de fællesskaber, der formes – blandt andet gennem forbrug. (...) ...hvis nu en gruppe mennesker ikke bryder sig om den samme musik, den samme litteratur, den samme mad, de samme fjernsynsprogrammer osv. som en anden gruppe mennesker – ja, så har de heller ikke en oplevelse af at have særlig meget til fælles, og heller ikke en interesse i at tilbringe tid sammen og lytte til hinanden. Så søger de sandsynligvis hen imod andre af samme slags, bosætter sig sammen med andre af samme type, har dem som venner og ægtefæller uden, at nogen nogensinde behøver at have tænkt over, at dem, som de søger sammen med, har ret meget til fælles med dem selv, også hvad angår uddannelse, økonomi, og beskæftigelsestype. Og så er klasser, i alle fald i en svag betydning af ordet, faktisk opstået” (ibid.: 75).

²⁸ Se eksempelvis Veblen 1976, Weber 2003 og Simmels (her i afhandlingen allerede anvendte) essay *Storbyerne og det åndelige liv*, samt essayet *Moden*, begge i Simmel 1998.

Jakob Skjøtt-Larsen (2008) har ligeledes fokuseret på sociale og kulturelle forskelle i Ålborg og han finder, at menneskers præferencer og praksisser udviser strukturer, der er homologe til dem, der findes i det sociale rum. Som Prieur og Rosenlund finder også Skjøtt-Larsen modsætninger imellem de mindst og de mest privilegerede grupperinger i det sociale rum. De privilegerede klassers distinktionsform udgøres bl.a. af international/global orientering, kulturel tolerance og geografisk mobilitet, som ikke på samme måde repræsenterer de mindre privilegerede gruppers livsstil. Skjøtt-Larsen er også opmærksom på stedet og kvarterets betydning for den sociale og kulturelle differentiering, og påviser at den enkelte igennem en habituel internalisering af sin sociale historie udvikler en fornemmelse af at høre til, der hvor vedkommende er.

”En person fra den underprivilegerede klasse beskriver eksempelvis med udgangspunkt i kvartererne, hvor i det sociale hierarki hun føler sig hjemme (hun har hverken lyst til at bo ved siden af de velhavende eller de socialt belastede). Når man tolker verden, sker det ikke fra en position uden for verden, men fra en (klasse-) position i verden. En position, der samtidigt har formet, hvem man er, hvad man ser og hvor man hører til” (Skjøtt-Larsen 2008: 223).

Skjøtt-Larsens forskning viser således, at forestillinger om ophævelse af rum/sted og teser om aftraditionisering må anvendes med en vis skepsis, når de knyttes til empiriske sammenhænge, idet stedet og den sociale position har afgørende betydning, og at valg ingenlunde er tilfældige, om end informanter måtte opleve dem sådan. Skjøtt-Larsen viser tilmed, analogt til Prieur og Rosenlund, at respondenter snarere identificerer sig med ”det normale” eller en mellemposition, fremfor at placere sig i eller sympatisere med yderkategorier (ibid.: 37).

Samme erkendelse kommer Stine Thidemann Faber (2008) til, når hun på baggrund af kvalitative studier af kvinder fra forskellige sociale positioner i det sociale rum, finder at alle - tilsyneladende uanset kapitalmængde, ønsker at ”*tage afstand fra åbenlyse udtryk for rigdom og den illegitime adfærd, som knyttes hertil*” (Faber 2008: 122). Respondenter fra privilegerede grupper ønsker oftere at ’snobbe nedad’ og fremstille sig selv som helt almindelige (ibid.). Således distancerer også Skjøtt-Larsen og Fabers fund sig fra de klassiske analyser fra Bourdieu.

I en dansk pædagogisk-sociologisk kontekst har Bent Olsen i sin *Når pædagogikken bringer mennesker sammen* (2009) interesseret sig for pædagogisk praksis i daginstitutioner i tre forskellige boligområder i en større dansk provinsby. Olsen viser, hvordan de forskellige boligområders daginstitutioner former sig homologt med stedet og dets befolknings

akkumulerede kapitalvolumen. Alt fra attitude over kommunikation imellem forældre og pædagoger til valg af pædagogisk legetøj er klassebestemt og forankret i den bymæssige kvartersopdeling.

Inspirationen fra Bourdieu findes naturligvis også internationalt, bl.a. hos Michéle Lamont, der i en række sammenhænge har studeret sociale og kulturelle forskelle. ”...*far from forming a unique society, humanity is made up of social groups that are differentiated by their practices, beliefs, and institutions*” (Lamont & Fournier 1992: 1), formulerer Lamont & Fournier i antologien *Cultivating Differences*, og interessen for, hvordan mennesker drager grænser og anvender forskelsmarkeringer er ligeledes Lamonts fokus i de to komparative studier af det amerikanske og det franske samfund, hhv. *Money, Morals & Manners* (1992), der handler om mænd fra den øvre middelklasse og *The Dignity of Working Men* (2000), der fokuserer på mænd i arbejderklassen. Lamonts arbejde demonstrerer at mennesker er bundet til klasse, og at det er med udgangspunkt i en fornemmelse af et tilhør til en klasse, at de identificerer sig selv og kategoriserer andre. ”*This is not to deny the importance of individual agency*”, pointerer Lamont, ”*but to stress the fact that it is bounded by the differentially structured context in which they live*” (Lamont 2000: 244). Lamonts forskning kontrasterer således postmoderne antagelser om identitet som flydende, fragmenteret og løsrevet fra klasse og sted og hun pointerer endvidere, at vi ikke kan fortsætte med at fokusere på klasse ud fra klassekonflikt og menneskers placering i produktionen, men også må kigge på menneskers subjektive oplevelser af værdighed og moralske værdier, samt deres identifikations- og kategoriseringsmåder (ibid.: 245).

Annette Lareau har i sin *Unequal Childhoods* (2003) fulgt og interviewet en række skolebørn og deres nærmeste familie. Lareau udvælger børn fra to forskellige skoler, hhv. Swan School og Lower Richmond og finder at deres hverdag, de aktiviteter deres forældre engagerer dem i, den måde de kommunikerer med hinanden og omverdenen på er bestemt af deres socialklasse og territorielle tilhør. Hvor børn i middelklassen i det bedre-bemidlede kvarter omkring Swan School f.eks. ofte har et stramt program med fastlagte aktiviteter, har børn fra det fattige område omkring Lower Richmond langt mere tid med naboer og jævnaldrende – tid disse børn selv udfylder uden deres forældres indblanding. Lareau begrebsætter denne forskel som forskellen imellem *concerted cultivation* og *accomplishment of natural growth*. Og forældrenes strategier i forhold til enten det ene eller det andet tilskriver Lareau sammenhængen imellem forældrenes livshistorier og deres forskellige former for ressourcer.

"In fact, it was the interweaving of life experiences and resources, including parents' economic resources, occupational conditions, and educational backgrounds, that seemed to be most important in leading middle-class parents to engage in concerted cultivation and working-class and poor families to engage in the accomplishment of natural growth. Still, the structural location of families did not determine their child-rearing practices. The agency of factors and the indeterminacy of social life are inevitable. It is important to keep in mind this "relative autonomy" of individuals in the enactment of social structural position and biographical outcomes" (Lareau 2003: 250).

Lareau observerer også en række forskelle i de territorielle karakteristika omkring hhv. Swan School og Lower Richmond. Om sidstnævnte formulerer Lareau, at kriminalitet, særligt graffiti, indbrud og mindre tyveri samt undertiden væbnede røverier sker ofte nok til at underminere beboernes følelse af tryghed. Omvendt beskriver Lareau at beboerne i kvarteret omkring Swan School meget sjældent oplever og spekulerer på kriminalitet og gerne efterlader legetøj, cykler og lignende uovervåget.

Andre studier af sociale forskelle

Wilson og Taub (2006) formulerer, at om end der i den sociologiske litteratur findes utallige studier af individuelle byområder, så er deres egen *There goes the neighborhood* fra 2006 et første eksempel på et studie, hvor der opereres med etnografiske metoder i et komparativt *community study*, der netop handler om at studere "several neighborhoods at the same time, collecting comparable data for analysis" (Wilson & Taub 2006). Wilson og Taub finder, at på trods af manges umiddelbare forestilling om at urban segregation er et problem, der kan overvindes, så udtrykker det en sejlivet problematik, der ikke sådan lader sig ændre. Forfatterernes pointe vedrører, at man ikke kan tale spændinger, herunder etniske spændinger, uden at medtænke forskellige bykvarterers sociale dynamik. Etniske spændinger er så at sige rodfæstet i bykvarterer og deres indbyrdes relation. Vedholdende etnisk og kulturel adskillelse i byområder næres af en grundliggende tendens til at skelne mellem mennesker i forhold til bl.a. herkomst, social adfærd og kulturelle præferencer. Over tid manifesterer sådanne forskelle sig i de forskellige bykvarterers beboere i form af forskellige kulturelle traditioner, værdier, trosforestillinger, verdensanskuelser, sproglige mønstre og evner.

David J. Harding (2010) interesserer sig i sit Boston-baserede studie for 3 boligområder; to fattige og et bedre-bemidlet. Harding fokuserer bl.a. på hvordan unge påvirkes af vold i boligområdet. Harding konkluderer:

”Living in a violent neighborhood colors the lens through which residents view their social worlds. Where the threat of violent victimization is omnipresent, it structures social relations, reinforces neighborhood identities, organizes local status hierarchies, and influence boys’ use of space. (...) Violent neighborhoods provide plenty of negative role models – peers and young men involved in crime and violence – whose cultural power on the streets exceeds their actual numbers. These negative role models serve to level the expectations of parents and boys alike by redefining success. Parents focus on keeping boys away from prison, danger, violent behavior and the underground economy, leaving less energy for parenting in other domains like schooling (...). Greater violence in the neighborhood also exposes boys to greater contact with elements of the criminal justice system, especially the police. For many, this is one of their first experiences of sustained contact with a major social institution other than school, and it is overwhelmingly negative” (Harding 2010: 240-241).

Harding finder, at de unge og deres forældre i de tre områder oplever verden meget forskelligt. Hvor størstedelen af de unge fra det bedst-bemidlede område ikke spekulerer på (eller oplever) vold i kvarteret, udtrykker størstedelen af de unge fra de to fattige områder bekymring for, at volden og utrygheden i kvarteret kan få indflydelse på deres uddannelses- og karriereovervejelser og således direkte true deres fremtidige livschancer (ibid.: 59). Samtidig finder Harding, som også diskuteret i citatet ovenfor, at forældre i det bedre-bemidlede område sjældnere er nervøse for deres børns færden i kvarteret og at dette fravær af bekymring giver naturlig plads til at disse forældre bruger energi på andre opdragelsesstrategier, f.eks. i relation til uddannelse. I forlængelse af denne pointe konstaterer Harding, at forældrenes (og de unges egne) forventninger er rundet af det genkendelige i boligkvarterets sociale miljø.

Elliott et al. (2006) har i deres *Good Kids from Bad Neighborhoods* ligeledes interesseret sig for både privilegerede og fattige bykvarterer. Interessen i dette studie markerer også distance til marginaliseringsstudier, idet forskerne her fokuserer på unge, der klarer sig godt. I en senmoderne verden, hvor menneskers sociale liv sjældent leves udelukkende indenfor rammerne af et boligområde, er det forskernes ærinde at diskutere, hvorvidt der stadig er behov for at studere kvarteret som socialiseringskontekst. De udvikler en såkaldt multidimensional konceptualisering, der udover kvarterets indflydelse ligeledes interesserer sig for familie-, skole- og peer-to-peer relationer. Forskerne finder tydelige beviser for at opvæksten i et privilegeret område faktisk *forøger* livschancerne for dem, der bor der, men at der ingenlunde er tale om deterministiske sammenhænge.

”Simply living in a bad neighborhood, by itself, is unlikely to produce incompetent, poorly-adjusted, deviant, or dysfunctional youth, who are unprepared to assume responsible adult roles. Likewise, living in an advantaged or even an affluent neighborhood is no guarantee for success. The explanation for any individual child being succesful or unsuccesful depends on the *combined* influences of their neighborhood, family, school, and peer group, together with their own personal attributes, characteristics, and personal choices” (ibid. 276).

Ovenstående forskningsprojekter markerer således på forskellig vis stedets eller territoriets relevans for menneskers oplevelser, valg og praksis. Men som vi ser hos Elliott et al., Bourdieu og Lareau er også livet i familien centralt, ligesom erfaringer i skolen (jf. uddannelsesstudierne) naturligvis også er det. Kapitlerne 7, 8 og 9 i denne afhandling finder inspiration i disse erkendelser, og er (som bekendt) komponeret omkring informanternes oplevelser i hhv. familien, skolen og kvarteret, dvs. en kombineret tilgang – eller kunne man sige – en kontekstualiseret tilgang, jf. Simonsen, der kan favne en længere række af forskellige dimensioner og sammenhænge. I det næste skal det handle om en grundigere præsentation af det epistemologiske grundlag for afhandlingens empiriske undersøgelser.

Kapitel 4. Epistemologisk position og metodologiske overvejelser

At gå med Bourdieu. Og en række andre

Som vi har set i de foregående kapitler er der forskningsbaseret belæg for at steder og boligområder har indflydelse på menneskers liv, om end resultater langt fra er entydige. Både Harding og Small diskuterer denne pointe, og konkluderer at svarene på de klassiske spørgsmål om kvarterets påvirkning på beboeres uddannelse, sundhed, teenage-graviditet, beskæftigelse, m.m. den dag i dag stadig fremstår utydelige eller endda ubesvarede. Ifølge Harding (2010) er dokumentationen for *neighborhood effects* i forhold til ungdomsuddannelse og teenage-graviditeter ganske robust, om end resultaterne af f.eks. Moving to Opportunity (MTO) eksperimentet²⁹ ikke giver klare beviser for, at kvarteret har betydelige eller entydige virkninger på den enkelte.

²⁹ I Moving to Opportunity-projektet (MTO) (foranlediget af The US Department af Housing and Urban Development (HUD) i 1992) fik 4608 familier mulighed for at flytte fra meget fattige boligområder. I projektet opererede man med 3 grupper; en kontrolgruppe og to forsøgsgrupper. De to forsøgsgrupper fik via værdikuponer (vouchers) mulighed for at flytte til andre områder. Familier i den ene gruppe skulle flytte til ikke-fattige boligområder, mens familier i den anden gruppe selv kunne vælge hvor de ville flytte hen. I evalueringerne 5 og 7 år efter, fandt forskerne blandede resultater, der således ikke entydigt dokumenterer nærmiljø-effekter. For en uddybning se evt. Small 2004, Harding 2010, Gennetian, Sanbonmatsu & Ludwig 2011.

“What differences emerged had mainly to do with mental health, stress, and safety rather than physical health, education, or economic self-sufficiency, and among boys, those in the treatment group actually seemed to be doing worse on some outcomes” (Harding 2010: 9).

Mens Small (2004) fremhæver, at de fleste eksperter er “*convinced that neighborhood poverty does independently affect people in at least some of the ways we worry about*” (Small 2004: 3), understreger han, at det, han kalder det andet spørgsmål – nemlig spørgsmålet om *hvordan* - har vist sig langt vanskeligere at besvare. Han understreger derfor vigtigheden af at se dybere ind i de *sociale mekanismer*³⁰, der er forbundet med *neighborhood effects* - det være sig (både) de individuelle og de mere kollektivt baserede. Samme pointe diskuterer Murry et al. (2011), når de formulerer, at “*explaining how is the most important unanswered question in neighborhood research*” (Murry, et al. 2011: 117) – en opfattelse også Harding synes at dele i sin konstatering af at “*up to this point, research has largely focused on determining the presence and magnitude of neighborhood effects, without examining how these effects come about*” (Harding 2010: 10).

Hvordan-spørgsmålet er centralt i denne afhandling. Dvs. hvilke sociale mekanismer er afgørende i sammenhængen imellem territorialitet og livschancer og hvordan fungerer disse mekanismer? For at komme nærmere dette tager afhandlingens undersøgelser og analyser epistemologisk afsæt i Bourdieus sociologi. Det er primært to dimensioner ved denne, der knyttes an til, hhv. den relationelle/komparative tilgang og den praxeologiske tilgang, dvs. forbindelsen imellem objektive og subjektive strukturer. Førstnævnte først.

Om den relationelle/komparative tilgang

Som illustreret i foregående kapitel har vi inden for de sidste par årtier set en række eksempler på (by)sociologisk forskning, der har distanceret sig fra det klassiske, eksklusive fokus på udsatte borgere og marginaliserede bydele.

Hvad sådanne undersøgelser deler, er forskningsdesigns der tillader dem at studere flere kvarterer (og/eller sociale grupper) i samme forskningsprojekt og bruge komparation som et analytisk værktøj. Harding forklarer sit metodiske valg på følgende måde:

“Qualitative studies of neighborhood effects often fail to compare neighborhoods that differ in the characteristics of interest. For example, a study that examines social processes in high-poverty neighborhoods cannot tell us what is unique about high-poverty neighborhoods without including more

³⁰ Se evt. også Ellen & Turner 1997 for lignende pointer.

affluent neighborhoods for comparison. This problem can be partly overcome by in-depth knowledge acquired through qualitative research, which allows the researcher to see how the structural characteristics of the neighborhood affect individual lives, but the result would be far more convincing with cross-neighborhood comparisons.” (Harding 2010: 12)

Elliott et al. ekspliciterer, at for fuldt ud at forstå de faktorer og processer, der fører til at nogle unge klarer sig godt på trods af, at de bor i udsatte områder, er man også nødt til at studere og prøve at forstå, hvordan og hvorfor unge i mere privilegerede kvarterer lykkes eller mislykkes (Elliott et al. 2006: 3). Samme pointe nærer Fabers epistemologiske overvejelser, når hun formulerer, at for at forstå, må forskeren fokusere på forskelle. *”Kun hvis vi tager udgangspunkt i forskellige kvinder og mænds liv, bliver det muligt at indfange den kompleksitet og varietet, hvormed livet leves og erfares”* (Faber 2008: 240), konstaterer hun og positionerer sig således i forlængelse af Bourdieu og dennes fokus på den relationelle sociologi og fordringen om at tænke komparativt (ibid.: 78). I samme ånd accentuerer Ulf Brinkjær (1999) at undersøgeren, hvis han interesserer sig for marginalisering, med fordel kan studere ikke blot de marginaliserede, men også de mere velbjegete, dvs. et bredere udsnit af den sociale sammensætning, idet:

”...praktikker og ikke-praktikker indskrives sig i relation til de øvrige positioner i det sociale rum og kan kun forstås i denne kontekst. Det er ikke argument for at opgive fokusering i forskningsprocessen, men derimod en understregning af, at en given position må analyseres i relation til de øvrige positioner på et givent område for praktikker” (Brinkjær 1999).

Bourdieu formulerer at forskellige positioner i det sociale rum eksisterer i kraft af og netop defineres via deres relative placering til andre positioner i rummet;

“Denne idé om forskel eller afstand ligger til grund for selve begrebet *rum*. Rummet er et sæt af distinkte og sameksisterende positioner, der er adskilt fra hinanden. (...) ...de kan befinde sig tæt på, ved siden af eller fjernt fra hinanden, eller de kan indgå i en bestemt orden og befinde sig enten oven over, under eller mellem hinanden. (...) De sociale agenter indtager alle en relationel position i forhold til hinanden i et rum - det sociale rum” (Bourdieu 2004b: 20-21).

Baggrunden for en persons, en families eller en institutions position i det sociale rum er personens, familiens eller institutionens samlede mængde af kapital og den konkrete sammensætning af denne kapital (Brinkjær 1999; Bourdieu 2004b; Bourdieu & Wacquant 1996).

Annick Prieur diskuterer også Bourdieus relationelle tilgang og fastslår, at idet sociologi er en videnskab om sociale relationer, så må det gode sociologiske forskningsobjekt være konstrueret, så det kan gribe relationelle forhold. Skal man f.eks. studere en ungdomskultur, kan det ikke gøres afsondret fra omverdenen. Det nytter således ikke blot at interessere sig for den enkelte kulturs udtryk; snarere må man interessere sig for, hvordan disse udtryk markerer forskelle fra andre ungdomsstile inden for f.eks. musik- og tøjpræferencer, samt ”*hvilke unge der rekrutteres til denne subkultur, sammenlignet med hvilke unge der rekrutteres til andre subkulturer*” (Prieur 2002: 123).

”Sagt på en anden måde drejer det sig om at tænke komparativt, om at drage sammenligninger og om at interessere sig for netop relationen mellem de ting, der sammenlignes. Eksempelvis bør man ikke studere en enkelt institution som Ecole normale supérieure for sig; den må sættes i relation til andre uddannelsesinstitutioner (...). Kun derigennem kan man definere dens identitet, som består i dens afvigelse fra eller forskel til andre institutioner. (...) ...hver gang, man opdager en potentielt vigtig egenskab ved ét individ, må man så vidt muligt spørge til, om alle de andre har den eller ikke har den. Fraværet af en egenskab er for en relationel betragtning lige så vigtig som besiddelsen af den” (Prieur & Sestoft 2006: 223).

Mikael Börjesson (2009) diskuterer ligeledes den relationelle tænkning og påpeger at denne skal ses som et opgør med essentialisme og substantialisme³¹. Det er ikke i fænomenet selv, at man finder den sociologiske betydning – den fremtræder først og fremmest i relation til andre fænomener. ”*En bestemt social gruppe får eksempelvis sin betydning i relation til andre grupper. På samme vis må en bestemt kulturel praksis nødvendigvis relateres til den samlede helhed af kulturelle praksisser i bred forstand*” (Börjesson 2009: 104), hvilket korrelerer med mit valg af informanter fra en bredere vifte af den sociale lagdeling.

³¹ Bourdieu formulerer selv at ”den substantialistiske måde at tænke på er den sunde fornøfts (*sens commun*) – og racismens – måde at tænke på” (Bourdieu 2004b: 19). Det at tillægge bestemte individer eller bestemte grupper substantielle egenskaber, der én gang for alle er indskrevet i en biologisk eller kulturel essens hos de pågældende, sammenligner Bourdieu altså direkte med en racistisk tankemåde. Sammenlignelige pointer diskuterer Marianne Skytte (2008), når hun i en diskussion af begrebet kultur, plæderer for hvad hun kalder en *kontekstuel kulturopfattelse*, i opposition til hhv. en *evolutionistisk* og *relativistisk kulturopfattelse*. ”*Ud fra en kontekstuel kulturopfattelse betragtes karakteristiske træk ved etniske grupper som træk produceret under specifikke historiske, sociale og politiske omstændigheder. Særlige træk ved etniske grupper ses med andre ord som betinget af den lokale situation og ikke som noget oprindeligt og fundamentalt, sådan som de to andre opfattelser af kultur stort set havde forudsat.*” (Skytte 2008: 130).

Det relationelle udgangspunkt former også Bourdieus forståelse af sted og territorialitet.

Sammenhængen imellem habitat og habitus

At grupper med homogene livsbetingelser skaber ensartede skemaer for perception, bevidsthed og handling er en bærende pointe i Bourdieus forståelse af sammenhængen imellem habitat og habitus. Bourdieu mener ikke, vi kan få øje på principperne ved det der sker *on the ground* ved blot at kigge netop der – undersøgeren må søge sine svar også andre steder. Vi kan altså ikke overskride den spontane eller common sense-baserede forståelse af f.eks. problemområder eller ”ghettoers” karakteristika ved blot at kigge os omkring i områderne. Vi må operere med en *para-doxal-mode of thought* (Bourdieu 1999a: 123), dvs. en tænkning, der forholder sig skeptisk til de almindelige følelser og beskrivelser af områder, som vi er interesserede i at studere. Dette brud kan vi ifølge Bourdieu kun foretage igennem en streng analyse af relationen imellem de fysiske og de sociale strukturer.

Og steder kan defineres som det punkt i det fysiske rum, hvor en agent eller en ting er situeret, ”foregår” eller eksisterer – dvs. enten som en lokalitet eller i et relationelt perspektiv, ”*as a position – a rank in an order*” (ibid.) , som Bourdieu formulerer det.

Den situering, som sociale agenter indtager i det sociale rum, står i relation til andre positioner i det sociale rum (se også Bourdieu 2004b: 21), og centralt er her den distance der adskiller dem. Der er således tale om rumlige modsætninger.

”There is no space in a hierarchized society that is not itself hierarchized and does not express hierarchies and social distances, in a form that is more or less distorted and, above all, disguised by the naturalization effect produced by the long-term inscription of social realities in the natural world” (Bourdieu 1999a: 124).

Individets position i det sociale rum udtrykkes således i det fysiske rum, hvori de er situeret. En del af forklaringen på den udprægede inerti eller træghed i det sociale rum er således, at det sociale rum er indskrevet i det fysiske rum, som jo i sagens natur ikke blot ændres ved den enkeltes viljesdekreter, som Durkheim måske ville have formuleret det (Durkheim 2000a).

Bourdieu pointerer med grundlag i den relationelle forståelse, at de forskellige steder i det sociale rum må forstås i deres indbyrdes sammenhæng. Kapitalstærke steder skal, populært sagt, analyseres og forstås i relation til mindre stærke steder. Ressourcer og goder fordeler sig på stederne (i byen) homologt til klasseforskellene i det sociale rum. Man kan ikke analysere eller forstå de rige bydele, hvis ikke de sammenholdes med de fattigere bydele og omvendt. Ifølge

Bourdieu installerer de fysiske/objektive forskelle i ressourcer og goder stederne imellem sig i individer og grupper som kategorier for perception og oplevelse, dvs. som mentale strukturer. I den forstand vil fysisk adskillelse eller segregation forstærke og bekræfte den sociale adskillelse eller distance imellem grupper af individer i byen eller samfundet. På den måde er der magt i stedernes indbyrdes relationer, ligesom der er symbolsk vold, idet den legetime måde at være sammen på, den rette adfærd eller den korrekte kode kendetegner de ”gode” steder.

”Space, or more precisely the sites and places of reified social space, along with the profits they produce, are stakes in struggles (within different fields)” (ibid.: 126).

De menneskelige kapitaler er således at forstå som de symbolske ”våben” i den symbolske kamp for at forsvare eller definere steder som legitime. I den forstand kan f.eks. huspriser holde bestemte grupper af mennesker uden for bestemte områder, ligesom depriverede områder uden ressourcer og attråværdige goder bebos af grupper, der må ”tage til takke” med de uønskede sted-karakteristika og naboer. Mangelen på kapital i disse områder forstærker oplevelsen af at være fastlåst, eller som Bourdieu udtrykker det; *”it chains one to a place”* (ibid.: 127).

”If the habitat shapes the habitus, the habitus also shapes the habitat, through the more or less adequate social usages that it tends to make of it”, konstaterer Bourdieu og i den forstand kan man meget forsimplet sige, at de bedre bemidlede eller kapitalstærke gør kapitalstærke steder stærke(re), mens mindre bemidlede eller kapitalsvage grupper gør kapitalsvage steder svage(re), fattige(re) eller (mere) udsatte. I Bourdieus tænkning er der således forståelse for de selvforstærkende mekanismer eller spiraler, som præger boligområder uanset deres kapitalmæssige sammensætning. Derfor taler Bourdieu også om det *kulturelle pres*, der foregår i boligområder, når homogene grupper med fælles dispositioner er samlet og *forstærker* disse dispositioner.

Så vidt den relationelle tilgang. I det næste skal det handle om forbindelsen imellem objektive og subjektive strukturer, den praxeologiske tilgang.

Om den praxeologiske tilgang

Bourdieu mener ikke sociologisk videnskab kan eller skal reduceres til enten et katalog over objektive fysiske lovmæssigheder for materielle strukturer eller en fænomenologisk konstruktion af kognitive fremtrædelsesformer (Bourdieu & Wacquant 1996: 19).

”Hans sociale praxeologi kombinerer en ”strukturalistisk” og ”konstruktivistisk” tilgang til virkeligheden. I første fase fjernes dagligdagens forestillinger og billeder, de objektive strukturer – positionerne – konstrueres, det vil sige fordelingen af de socialt eftertragtede goder, som udgør det materielle tryk, der regulerer forholdet mellem grupper og definerer de billeder, de har af omverdenen. I anden fase inddrages individernes umiddelbare erfaringsverden, så man på den baggrund kan beskrive de perceptionsmatricer og vurderingskriterier, der så at sige indefra strukturerer deres adfærd og forestillinger om omverdenen. De to faser i det analytiske arbejde er komplementære, men de har ikke samme status. Epistemologisk set går det objektiverende brud forud for den subjektiverende eller indlevende forståelse (Wacquant & Bourdieu 1996: 23-24).

Overskridelsen af dikotomien imellem subjektivisme og objektivisme er et kardinalpunkt hos Bourdieu, der selv har kaldt sin position for genetisk strukturalisme (Bourdieu & Wacquant 1996: 19, Wilken 2006: 41), konstruktivistisk strukturalisme eller strukturalistisk konstruktivisme (Bourdieu 2008a: 52, Munk 2008: 49, Jensen 2006, Wilken 2006: 41). Bourdieus epistemologiske position er blandt andre inspireret af to klassiske sociologiske skikkelser; Émile Durkheim og Max Weber der begge bidrog til udviklingen af den sociologiske disciplin, da denne var i sin vorden. Bourdieus praxeologiske pointe om at opgive dikotomierne objektivitet/subjektivitet henter inspiration i positioner, der på den tid stod skarpere adskilt³².

Om begrebet habitus

Bourdieus praxeologi er en opløsning af dikotomien imellem de to positioner i en erkendelse af begge positioners relevans for menneskelig praktik. Bourdieu anvender begrebet habitus til at forklare menneskers handlinger som både strukturerede og strukturerende. ”*Når man siger habitus, siger man samtidig, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og*

³² Durkheim mente, at sociale fænomener eller *kendsgerninger* skulle betragtes som ting, da sådanne eksisterer som adfærds- og tankeformer, der eksisterer uden for individet – former der besidder en tvingende og imperativ kraft. I *Den sociologiske metodes regler* (opr. 1895), formulerer Émile Durkheim et slags program for den sociologiske videnskab, som i denne periode blot er i sin tilblivelse. Durkheim er i sit afsæt inspireret af franskmanden August Comte (1798-1857), der i midten af det nittende århundrede grundlægger den positivistiske filosofi og *sociologien* som videnskab (Kvale 1997: 70; Outhwaite 2000: 14, 19; Guneriusen 2000: 69; Giddens 1995: 19). Kongstanken er at samfundsvidenskaberne skal lægge sig op ad naturvidenskabernes logik og metodologi og derved søge at afdække universelle love og slutninger om samfundsforhold. Durkheim formulerer i det klassiske værk en række følgesætninger, som kort skitseres her; (1) Først og fremmest må sociologen *systematisk fjerne alle forhåndsbegreber* (Durkheim 2000a: 73), dernæst må han *definere* de ting han behandler, og endelig eliminere de sansedata, der bliver for personligt farvede (ibid.: 83). Ifølge Durkheim skal sociale kendsgerninger betragtes ”*fra en vinkel, hvor de viser sig isolerede fra deres individuelle manifestationer*” (ibid.: 84). Som Durkheim mener også Weber at samfundsvidenskabens skal være værdineutral. Videnskaben må kun udtale sig om fakta, ikke værdier (Månson 1996, 2000: 91). Weber er dog skeptisk overfor forestillingen om at samfundsvidenskabens kan udtrykke virkeligheden objektivt, idet forskeren ”*studerer det, der er vigtigt for ham at studere*” (ibid.: 90). Det er da også en subjektiv dimension Weber knytter an til i forhold til begrebet *verstehen*, der vedrører det at *forstå* en handling (ibid.: 92).

kollektivt. Habitus er socialiseret subjektivitet” (Bourdieu & Wacquant 1996: 111) forklarer Bourdieu og tilføjer, at habitus fungerer inden for grænserne af de tanke- og videnskategorier, der er en følge af vedkommendes opdragelse og uddannelse. Habitus fungerer således sammen med eller i forlængelse af et felt, dvs. de objektive betingelser i et individs sociale miljø. ”*Dialektikken mellem individets subjektive forhåbninger og objektive muligheder udspiller sig på alle niveauer af det samfundsmæssige liv, og i langt de fleste tilfælde er det de første, der må tilpasse sig de sidste*” (ibid.: 115), hvilket betyder at Bourdieu giver de objektive betingelser primat i den sociologiske analyse (denne pointe diskuteres og uddybes senere).

Habitus ”*har tendens til at sikre sin egen konstans*” (Bourdieu 2007a: 103) og derved ”forsvare” sig imod forandring ved at gøre nye erfaringer eller oplevelser til genstand for selektion – dvs. forkaste de informationer eller oplevelser, der kan sætte spørgsmålstejn ved tidligere erfaringer og akkumuleret information.

”I kraft af sine systematiske ”valg” af steder, begivenheder og personer, der kan *frekventeres*, søger habitus’en at bringe sig i ly for kriserne og de kritiske problematiseringer ved at sikre sig et *miljø*, som den er så forudtilpasset til som muligt, det vil sige et relativt konstant univers af situationer, der vil kunne udgøre det mest favorable marked for dens produkter og således befæste dens dispositioner. Og det er endnu engang habitus’ens mest paradoksale egenskab – det at den er det ikke-valgte princip for alle ”valgene” (ibid.: 103).

At Bourdieu sætter ordet valg i citationstejn vedrører hans teoretiske forståelse af menneskelig praktik. Indviders valg er ikke eksistentielt frie – de er altid knyttet til en bestemt mulighedsramme – en særlig historik eller, som Bourdieu benævner det, *akkumuleret information*. Habitus ligger til grund for ”træk” og ”valg”, der er objektivt organiserede som strategier, uden at de dog er at forstå som produkter af virkelige strategiske intentioner. Bourdieu mener ikke at individers strategier skal opfattes som ”*én blandt andre mulige strategier*” (ibid.: 104), men snarere at de enkelte habitus’er er *varianter* af en slags fælles klassebaseret habituel orientering. ”*Hvert individuelt dispositionssystem er en strukturel variant af de andre*” (ibid.: 102), og således aldrig andet end en *afvigelse* fra den *stil*, der kender tegner f.eks. en klasse. Bourdieus pointe er således, at singulære habitus’er hos de enkelte medlemmer af en bestemt gruppering eller klasse er forbundet med hinanden i en *homologi-relation* – dvs. som mangfoldige udtryk *indenfor* den homogenitet, der udgør denne klasses særlige produktionsbetingelser (ibid.: 102).

Begrebet *den praktiske sans* bruger Bourdieu til at fange netop det at individer over tid udvikler evnen til at begå sig i de sociale kontekster, som de er opbragt i og gjort af. ”*Sansen for spillet er et produkt af erfaringen med spillet, altså med de objektive strukturer i spillerummet*” (ibid.: 110), konstaterer Bourdieu og netop derfor kommer kroppens gøren og talen til at virke hensigtsmæssig og formålstjenlig; Den praktiske sans virker *retningsgivende* på de ”valg”, der ifølge Bourdieu ofte er ubevidste, men dog systematiske – ikke i den forstand at de er ordnet og organiseret i henhold til et bevidst endemål, men nærmere fordi den inkorporerede historie ”matcher” den objektiverede historie og således udtrykker en slags systematisk sammenhæng imellem den enkeltes ”valg” og dennes omverden/klasse/sted, etc.

”Den sociale virkelighed eksisterer så at sige i en dobbelt dimension: I tingene og i bevidstheden, i felterne og i habitus, *i og uden for* aktørerne. Når habitus bevæger sig i det sociale univers, den er et produkt af, er den som en fisk i vandet: Alt går af sig selv, der er ingen problemer (...). Som legemliggørelsen af det sociale føler habitus sig ”hjemme” i det felt, den er affødt af” (Bourdieu & Wacquant 1996: 113).

I *Distinction* præciserer Bourdieu at habitus ”*function below the level of consciousness and language, beyond the reach of introspective scrutiny or control by the will*” (Bourdieu 2004a: 466), hvilket dog ikke betyder, at habitus må forstås som en fastlagt eller determinerende struktur, der ikke levner plads til individualitet og valg.

”Habitus er på ingen måde den uafvendelige skæbne, nogle udlægger begrebet som. Det er et historisk fænomen og som sådant et åbent system af holdninger, der hele tiden udsættes for nye erfaringer, som enten forstærker eller modificerer det. Habitus består af dybtgående og varige strukturer, men de er ikke uforanderlige” (Bourdieu & Wacquant 1996: 118).

Bourdieu fremhæver efterfølgende, at langt de fleste mennesker statistisk set kommer til at leve i overensstemmelse med de strukturer, der formede deres habitus i første instans, og at de igen og igen vil høste erfaringer, der cementerer og bekræfter deres holdninger. Habitus er det ”*generative og samlende princip, der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktikker*” (Bourdieu 2004b: 24).

Om kapital- og feltbegrebet

Bourdieu's kapitalbegreb har tre grundlæggende fremtrædelsesformer; økonomisk kapital, kulturel kapital og social kapital (Bourdieu og Wacquant 1996: 104), hvor den økonomiske kapital vedrører materielle ressourcer og kendskab til de økonomiske spilleregler, den kulturelle kapital angår kultiveret sprogbrug, uddannelsesforhold og kendskab til finkultur, mens den sociale kapital vedrører slægtskabsbånd, netværk, venskaber, etc. I løbet af opvæksten udstyres individet med en særlig habitus, bestemt af de kapitalformer det får overleveret, og således kan habitus- og kapitalbegreberne formidle et bidrag til en teoretisk forståelse af, hvordan smag, forbrugsvaner og livsstil konstituerer sig.

Bourdieu påpeger, at habitusbegrebet ikke må anvendes isoleret, men at det må relateres til feltbegrebet (Bourdieu 2008b: 76). Fundamentalt set skal samfundsvidenskaben primært beskæftige sig med felter, ikke individer (Bourdieu & Wacquant 1996: 93) og felter kan forstås som rum af kræfter eller determinerende betingelser, der skaber konkurrence og forandring. I felterne, dvs. de objektive miljøer, og de kampe der foregår i dem, handler det enkelte individ ud fra sin (sociale) position, dvs. i overensstemmelse med de kapitaler det disponerer over og ud fra sin habitus, der er knyttet til den enkeltes personlige historie og opvækst i *miljøet* (Bourdieu 2008b: 76). Andetsteds sammenligner Bourdieu felterne med spil (uden eksplicitte regler), hvor aktørerne kæmper om belønninger og anerkendelse. Her kan indgå *trumfkort*, dvs. vigtige eller socialt accepterede kapitaler (Bourdieu & Wacquant 1996: 85). Trumfkortenes kraft afhænger dog af, hvilket spil der spilles og i hvilket felt, dvs. i hvilken social kontekst. Nogle kort har værdi på alle felter; det er de grundlæggende kapitaler (økonomisk, kulturel og social kapital), men deres *trumfværdi* afgøres af logikkerne og forandringerne i felterne (eller de sociale kontekster).

”En kapital eksisterer og fungerer kun i relation til et felt. Den giver ejermanden magt i feltet, det vil sige rådighed over de konkrete og symbolske produktions- og reproduktionsmekanismer, hvis spredning udgør strukturen i feltet, og som giver ret til at fastsætte reglerne for feltets funktionsmåde og til at tilegne sig de goder, der produceres i det. (...) Aktørernes strategier afhænger af deres position i feltet, det vil sige deres kapitalvolumen og dermed deres perspektiv *på* feltet forstået som en funktion af deres udsyn fra en bestemt position i feltet (ibid.: 89).

Tilegnelsen og overleveringen af kapital, udviklingen af habitus og fornemmelsen for spillet formes over tid, hvorfor praxeologiske analyser nødvendigvis må inkorporere og forholde sig til

en historisk dimension (ibid.: 123). Og netop den historiske dimension er et centralt anliggende i denne afhandling, både i forhold til udgangspunktet for (valget og) analysen af (relationen imellem) de tre skoledistrikter (den økonomiske udvikling i postdistrikterne (udddybes i kapitel 5)), og også i forhold til (relationen imellem) de 24 informanternes individuelle livshistorier, der jo analyseres netop i lyset af de objektive produktionsbetingelser i skoledistrikterne.

I det følgende skal vi se på afhandlingens mere konkrete metodiske valg af empiri og knytte disse til ovenstående pointer samt en række metodologiske grundbetragtninger.

Metodologiske overvejelser

Afhandlingens empiriske grundlag er både kvantitativt og kvalitativt. I kapitlet argumenteres der for dette design. Først argumenteres der for den kvantitative del af undersøgelsen, dernæst den kvalitative. Endelig rundes kapitlet af med en række samlende metodologiske overvejelser, der tager bestik af metodetrianguleringen, ligesom pointer om det at *foretage brud* diskuteres. Diskussionerne i dette kapitel formuleres i forlængelse af de epistemologiske pointer i forrige kapitel.

Undersøgelsens kvantitative dimension

I det følgende argumenteres der for valget af den kvantitative dimension i projektet. Der trækkes på inspiration fra Erik Jørgen Hansen og Bjarne Hjorth Andersen, ligesom diskussionen med udgangspunkt i Bourdieus sociologi yderligere fremskrives, herunder en række kritiske pointer. Først vil jeg dog kort skitsere hvilke data jeg anvender i undersøgelsen.

- Data fra Danmarks Statistik. Såkaldte nøgletal fordelt på skoledistriktsniveau. Der udvælges tre skoledistrikter som er strukturelt forskellige; et privilegeret område, et mere blandet område og et mindre privilegeret område. Baggrunden for denne udvælgelse uddybes i kapitel 5. Følgende variable inddrages: Husstands- og forsørgertyper, boligart, -størrelse og -ejerform, socioøkonomisk status, uddannelsesniveau, indkomst og etnicitet
- Hertil anden data vedr. de tre skolars karaktergennemsnit og rekrutteringsmønstre i forhold til ungdomsuddannelse. Uddybes i kapitel 8

Hvorfor arbejde kvantitativt?

”Derfor er alene den kvantitative metode en farbar vej, når man skal analysere og forklare samfundets opbygning og de processer, som både skabes af og skaber samspillet mellem individ, gruppe og samfund. Ikke mindst gælder dette sociologiens centrale forskningsområde, nemlig beskrivelsen og analysen af forskelle - variation. Det være sig ændringer over tid i samfundets opbygning og i de samfundsmæssige processer, forskelle mellem forskellige samfundstyper på et bestemt tidspunkt og forskelle inden for at givent samfund mellem grupperinger af mennesker, eksempelvis mellem sociale klasser, generationer, de to køn og etniske grupper” (Hansen & Andersen 2000: 22-23).

Således skriver Hansen og Andersen i en præsentation af fordelene ved den kvantitative metode. Og netop beskrivelsen og den efterfølgende analyse af forskelle eller variation er projektets grundinteresse. Projektet ønsker at undersøge, illustrere og dokumentere objektive forskelle imellem de tre skoledistrikters sociale struktur. Hertil anvendes de allerede nævnte baggrundsvariable.

De kvantitative data anvendes til at konstruere (elementer af) de sociale kontekster, de unge er situeret i. Disse kontekster er at forstå som de objektive betingelser eller strukturer, som de kvalitative fortællinger skal forstås som *varianter* af, jf. Bourdieu. Denne del af undersøgelsen retter sig naturligt imod projektets forskningsspørgsmål, nemlig hvilken sammenhæng der er imellem unges opvækst i bestemte boligkvarterer og deres uddannelsespositioneringer. I den kvantitative undersøgelse redegøres der således for, hvordan de tre udvalgte skoledistrikter relationelt står til hinanden i forhold til de udvalgte variable.

Disse forstås, jf. ovenstående diskussion af Bourdieus accentuering af den ”akkumulerede information” og den homogenitet, der udgør en bestemt gruppe eller klasses særlige produktionsbetingelser, som komponenter i stedernes objektive struktur. Positioneringer, dvs. ”valg”, forstås som knyttet til de mulighedsbetingelser der ligger i miljøet omkring den enkelte, dvs. i agenternes individuelle dispositioner (eller habitus’er). Tilgangen til verden, oplevelsen af en plads i en større social kontekst, uddannelses- og beskæftigelsesvalget er således nært knyttet til de akkumulerede erfaringer i boligområdet/kvarteret – både hos den enkelte og i gruppen.

”På et hvilket som helst tidspunkt i et hvilket som helst samfund har man altså at gøre med et sæt af sociale positioner der gennem en homolog relation er knyttet til et sæt af aktiviteter (golfspil eller klaverspil) eller goder (et sommerhus eller et maleri af en kendt maler); og såvel sociale positioner som aktiviteter og goder

er også indbyrdes karakteriseret relationelt i forhold til hinanden. Denne formulering kan forekomme abstrakt og mystisk. Men den udtrykker den primære betingelse for en adækvat læsning og forståelse af analysen af forholdet mellem de *sociale positioner* (et relationelt begreb), agenternes *dispositioner* (eller *habitus*) og deres *positioneringer* (...), dvs. de "valg" de træffer inden for de mest forskelligartede områder af den menneskelige praktik, det være sig madlavning eller sport, musik eller politik, etc" (Bourdieu 2004b: 20).

Hvor Bourdieu i *La Distinction* interesserer sig for at agents eller hele samfundsgruppers sociale positioner er afgørende for livsstilsvalg og smag, er dette projekts interesse i hvilken forstand eller på hvilken måde det måtte være muligt at studere og/eller fremanalysere mulige homologier imellem a) forskellene på de tre skoledistrikters strukturelle karakteristika og b) forskelle i de unges uddannelsespositioneringer. Med andre ord; kan de 24 livshistorieinterviews afdække væsensforskellige mønstre fordelt imellem de tre områder og kan der, når disse fund sammenholdes med de objektive data fra de tre skoledistrikter i den kvantitative analyse, antydes en homolog forbindelse der imellem? Antagelsen i projektet er naturligvis, at der *findes* en sådan sammenhæng – eller at det er muligt at *fremanalysere* eller *konstruere* en sådan. Dvs. unges livschancer kan forstås og i nogen udstrækning forklares ud fra forskelle i sociale positioner, herunder bl.a. tilknytningen til forskellige territorier/steder. Centralt her er spørgsmålet om økonomisk og kulturel kapital.

"Det sociale rum er organiseret på flg. måde: De sociale agenter indtager alle en relationel position i forhold til hinanden i et rum - det sociale rum. Disse agents eller gruppers positionelle indplacering i det sociale rum er foretaget på basis af den statistiske fordeling af de *to differentieringsprincipper* der i de mest højtudviklede samfund, som fx USA, Japan eller Frankrig, uden tvivl er de mest effektive, nemlig økonomisk kapital og kulturel kapital" (ibid.: 21).

Bourdieu forklarer, at jo tættere agenter eller grupper befinder sig på hinanden i forhold til disse to dimensioner, des mere har de også til fælles. Spørgsmålet er således om det er muligt, via den kvantitative analyse, at identificere forskelle på de tre skoledistrikters kapitalsammensætning og hvis ja, hvilken "fælleshed" (jf. ovenstående pointe) en sådan sammensætning producerer eller konstituerer.

At agents sociale position ifølge Bourdieu har en særlig forklaringskraft i forhold til deres mentale forestillinger og virkelighedsforståelse, kan man få en fornemmelse af, når Bourdieu, med inspiration fra Pascal, formulerer at:

”Det sociale rum omslutter mig som et punkt. Men dette punkt er et *syns-punkt*, dvs. et syn set fra et bestemt punkt i det sociale rum, eller: et *perspektiv* der i sin form og i sit indhold er defineret af den objektive position det ses ud fra. Virkeligheden udgøres i første og sidste instans af det sociale rum, eftersom dette rum altid vil bestemme de forestillinger som de sociale agenter kan have af det” (ibid.: 30).

Bourdieu formulerer andetsteds, at det sociale rum er en usynlig realitet, som det ikke er muligt at pege på eller røre ved, men som organiserer agenternes praktikker og forestillinger (ibid.: 26). ”*Det klassifikationsprincip som dermed tages i brug, er i bund og grund forklarende*”, noterer Bourdieu, og accentuerer i forlængelse heraf, at en påvisning af dybereliggende egenskaber giver mulighed for at forudsige de øvrige egenskaber.

”Modellen (læs: konstruktionen af det sociale rum/forskellene) fastlægger altså nogle afstande som er *prædiktive*, dvs. som *på forhånd udstikker rammerne for* menneskelig kontakt: møder, bekendtskaber, sympati eller sågar begær” (ibid.: 27).

Ovenstående giver indtryk af at den kvantitative analyse af skoledistrikterne og den herunder hørende interesse for agenternes sociale position, dvs. de objektive strukturer, ifølge Bourdieu, har en *særlig og fundamentalt vigtig forklaringskraft*. Denne pointe styrkes, når han andetsteds konstaterer, at ”*metodologisk kan det positionelle felt ikke adskilles fra det holdningsmæssige felt*” (Bourdieu & Wacquant 1996: 92), hvilket betyder at de to dimensioner skal analyseres sammen. Dog har det ”*positionelle felt en tendens til at virke styrende på det holdningsmæssige felt*” (ibid.), og det er netop dette fokus på de objektive strukturer, som Bourdieu undertiden kritiseres for at tillægge for stor værdi.

Kritik af Bourdieu

Margaretha Järvinen retter en sådan kritik, når hun argumenterer for at habitusbegrebet, som Bourdieu tillægger en væsentlig forklaringsbyrde, er lige vel deterministisk, og ikke lader individet meget tilbage at beslutte:

”Habitus’ formidling mellem positioner og positioneringer synes udelukkende at bevæge sig den ene vej: fra strukturer til ”valg” (som ikke er egentlige valg, eftersom de er styret af strukturerne) – og aldrig tilbage igen: fra valg (uden citationstegn) til strukturer” (Järvinen 1996/2000: 361).

Järvinen fremhæver endvidere, at Bourdieus begrebsapparat fungerer som en kameralinse der mestendels fokuserer på magt og reproduktion, mindre på modmagt og forandring, og at man

derfor kan vælge at slutte sig til koret af kritikere, der beskylder Bourdieu for at være, som Järvinen udtrykker det, en slags ”struktur-chauvinist”. Man kan også, skriver hun

”...vælge at acceptere hans tekster som de solide reproduktionsanalyser de er, og sige, at andre må tage sig af opgaven at analysere det sociale rums foranderlighed og individuelle variationer. I den senmoderne sociologi, hvor individualisering og refleksivitet er de magiske løsener, er det ikke svært at finde teoretikere, der vil påtage sig den opgave” (ibid.).

Ifølge Lamont (1992) levner Bourdieus analyser ikke plads nok til en mobil verden, hvor folk ikke er endeligt forankret i sociale grupperinger, som mere eller mindre endeligt definerer deres smag og livsstil. Lamont plæderer for, at vi må huske betydningen af habitus, men at folk også erfarer og oplever væsentlige ting, der ikke habituel som sådan er koblet til deres eget liv (Lamont 1992: 187) – og dette gør sig særligt gældende i en verden af mobilitet og skiftende forandringer, herunder medier (og globaliserede forbrugsmekanismer), der leverer indtryk (og produkter) uanset klassetilhør. Med denne *pointe in mente* skal undersøgeren ifølge Lamont være varsom med at klassificere og forstå sine informanter som låste i deres præferencer og udelukkende som resultater eller produkter af deres klasse- og sted-baserede habitusser, men nærmere som agenter, der navigerer i en mere foranderlig verden med globaliseringstendenser, der giver mange nye muligheder for indtryk, oplevelser og deraf følgende overvejelser vedr. livsstil, positioneringer, m.m. Om (brugen af) felt-begrebet anfører Lamont ligeledes, at det forudsætter en forståelse af sociale systemer (eller felter) som *relatively closed* og involverer *a stable set of actors* (ibid.: 183), hvilket Lamont på baggrund af ovenstående pointer om mobilitetsgraden i senmoderne samfund, forholder sig skeptisk overfor.

Som alternativ til felt-analysen plæderer Lamont for en mere umiddelbar komparation imellem sociale kontekster og grupperinger, dvs. en mindre kompliceret interesse for, hvordan grænser eller forskelle imellem mennesker ekskluderer og påvirker ulighed (ibid.)

Denne kritik nærer mit arbejde, idet jeg ikke konstruerer en egentlig felt-analyse³³, men blot forsøger at konstruere et bud på, hvilke objektive forskelle der er i forhold til mine informanternes sociale kontekster. Jeg forsøger ikke at konstruere dem *fast* i et bestemt felt, som f.eks. det

³³ Principperne for felt-analysen er; 1) først må feltets placering i relation til det overordnede magtfelt bestemmes, 2) derefter må de objektive relationer imellem forskellige aktørers (der opererer fra forskellige positioner) kampe om legitimitet og autoritet i feltet kortlægges, og 3) endelig må aktørernes habitus analyseres, forstået som de forskellige holdningssystemer, de har tillagt sig igennem internaliseringen af særlige sociale og økonomiske forhold, der i løbet af et historisk livsforløb har større eller mindre mulighed for at virkeliggøre sig i feltet (Bourdieu & Wacquant 1996: 91).

litterære eller det kunstneriske, idet undersøgelsens unge informanter nok endnu ikke er endeligt (hvis de bliver det) forankret i sådanne. Det nærmeste jeg måske kan komme i forhold til at definere et felt i min undersøgelse, er at mit arbejde interesserer sig for, hvad man kunne kalde det ungdomssociale felt for uddannelse. Bourdieu konstaterer selv, at *uddannelsessystemet* (på linje med f.eks. staten, kirken, politiske partier og fagforeninger) er felter, og at det der (som skitseret tidligere) *står på spil, er de specifikke belønninger, feltet kan byde på* (Bourdieu & Wacquant 1996: 89). De forskellige aktører er ikke ens stillet i forhold til mulighederne for at få del i feltets goder og belønninger og de, *der dominerer et givet felt, sidder på magten i det* (ibid.). At jeg ikke som sådan kan definere det felt, undersøgelsens informanter er en del af, betyder dog ikke, at spørgsmålet om magt, kapitaler og ressourcer hos informanterne fortaber sig i analysen. Det er i høj grad afhandlingens ambition at analysere netop forskelle, og det jo ikke blot isoleret som de unges objektive sociale kontekster og/eller deres uddannelsespositioneringer, men også hvordan sådanne sammenhænge kan analyseres som udtryk for livschancer, betragtet som *goder og belønninger* (jf. ovenfor) der fordeles – dvs. hvad konstituerer de unges habituelle orienteringer og hvilke privilegier i feltet (for uddannelse) giver de adgang til?

Almindelig skepsis findes ligeledes i forestillingen om at man skulle kunne 'overføre' Bourdieus resultater, f.eks. i forbindelse med reproduktion i uddannelsessystemet, på danske, aktuelle forhold. Vi kan ikke ubeset overtage resultater fra Bourdieus analyser, konstaterer f.eks. Broady (Broady 1998, 2000: 489) og opponerer imod, at man skulle kunne udlæse en universel og formel reproduktionsteori af Bourdieus studier af det franske uddannelsessystem. Ifølge Broady bør man ikke anvende Bourdieus analyser som en facitliste, men nærmere afprøve, hvad værktøjerne, dvs. begreberne, kan bruges til i en aktuel nordisk kontekst (ibid.). Som vi så i afsnittet om danske studier af sociale og kulturelle forskelle, finder både Prieur & Rosenlund, Faber og Skjøtt-Larsen diskrepans imellem Bourdieus analyser og danske forhold i dag.

Med afhandlingens valg af Bourdieu som epistemologisk og teoretisk (blandt andre) referenceramme er det oplagt at forholde sig til kritikken af Bourdieu, og det er ingenlunde i projektets interesse at kultivere en kontekst- eller feltdeterminisme, endsige undertrykke informanternes rum for agens.

Omvendt skal det også fastholdes, at projektets interesse netop for begrebet reproduktion er et væsentligt perspektiv i afhandlingen. Med andre ord; projektet er optaget af spørgsmålet om,

hvorvidt unges uddannelsespositioneringer kan forstås og i et givent omfang *forklares* på baggrund af de mere ”bagvedliggende” strukturer eller objektive variable. Og *kan* de finde (dele af) deres forklaring der, er der i sagens natur tale om reproduktion - idet uddannelsespositioneringerne i en sådan forståelse ikke reduceres til, hvad Durkheim ville kalde ”simple viljesdekreter”. Kollektive manifestationer (dvs. de objektive strukturer eller *feltet*) er den kvantitative del af undersøgelsens interesse og deraf følger valget af statistik som datagrundlag.

Undersøgelsens kvalitative dimension

I det følgende argumenteres der for valget af den kvalitative dimension i projektet. Jeg trækker på inspiration fra en række kvalitativt orienterede teoretikere, herunder også Bourdieu, hvis pointer om interviewet som en social relation accentueres. Først dog en skitsering af hvilke data jeg anvender i undersøgelsen.

- Livshistorieinterviews. I alt interviewes 24 informanter. Der rekrutteres 8 informanter fra hvert af de tre udvalgte skoledistrikter. Konkrete forhold omkring design og gennemførelse af interviewundersøgelsen uddybes i kapitel 6
- Områdekarakteristika. Områdeobservationer, fotografier og bykort inddrages for at give læseren et indblik i skoledistrikternes karakteristika.

Hvorfor arbejde kvalitativt?

I det følgende vil jeg diskutere en række pointer vedrørende den kvalitative tilgang og særligt livshistorietilgangen. Disse pointer danner klangbund for refleksioner over de konkrete metodiske valg i interviewundersøgelsen.

Den amerikanske professor i sociologi Mario Small pointerer, at *”the strengths of qualitative work come from understanding how and why, not understanding how many”* (Small 2008a: 8), og at kvalitative forskere skal turde holde fast i den kvalitative forsknings kvaliteter og ikke forsøge at tilstræbe klassiske positivistiske dyder som generaliserbarhed og repræsentativitet ved f.eks. at hæve (det i sammenligning med surveys stadig minimale) antal informanter. *”The ‘representative’ single neighborhood does not exist”*, konstaterer Small (Small 2009a: 28) og således ej heller den repræsentative informant. Small noterer i artiklen *”How many cases do I*

need?” (2009a) at netop dette spørgsmål ofte stilles af studerende og forskere der arbejder kvalitativt, men at sådanne bekymringer ofte netop bunder i traditionelle forestillinger om at forskning og sociologi skal være repræsentativ og generaliserbar i klassisk positivistisk forstand. Det er det forkerte udgangspunkt for den kvalitative refleksion, noterer Small, og uddyber at informanter i kvalitative studier nærmere skal forstås som cases med særlige karakteristika, som forskeren kan ønske at studere og udvikle forståelse for. Kvale (1997: 108) stiller samme spørgsmål og konkluderer at, hvis formålet er at forstå verden, sådan som den opleves af et bestemt menneske, så er dét specifikke menneske tilstrækkeligt. Brugen af denne tilgang findes der inspirerende eksempler på, bl.a. Gerald Handels (2000) *Making a Life in Yorkville*, hvor Handel igennem livshistorieinterview med Tony Santangelo, en 47-årig konstruktionsarbejder i New York, analyserer arbejderklasse-liv og kvarterstilknytning. Til skeptikere af metoden spørger Handel lakonisk; *”what kinds of knowledge are lost in the establishment of generalizations?”* og accentuerer at viden udvikles både af det specifikke og det generelle. Sudhir Venkatesh’ (2008) analyse af bandelederen *J.T.* i de berygtede (og nu eliminerede) *Robert Taylor Homes* i South Side Chicago er et andet interessant eksempel på ’one-case’-tilgangen, ligesom Tim Wise’ *White like me* (2008) med dens selvbiografiske tilgang til belysningen af hvides privilegier i USA ligeledes oplyser på baggrund af blot et enkelt menneskes erfaring.

At nogle kvalitative forskere ønsker at tilnærme sig kvantitativ logik kan nok hænge sammen med de standardindvendinger, der findes imod kvaliteten af kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann 2008: 190-194), bl.a. at den ikke er videnskabelig, men blot afspejler common sense og subjektive indtryk. Men det er netop styrken, noterer Brinkmann og Kvale, idet *”interviewets styrke er dets privilegerede adgang til interviewpersonernes dagligverden”* (ibid.).

Om livshistorieinterviewet

Livshistorieinterviewet er en særlig variant af det kvalitative forskningsinterview, og en klassisk figur på feltet er Daniel Bertaux, der står som en slags pioner på en metode, der i samfundsvidenskaberne i dag vel nærmere betragtes som mainstream.

”I started to realize the truth (...) about sociology; a truth which is not supposed to be known. I understood (...), that the scientificity of sociology is a *myth*. If there is such a thing as sociological *knowledge*, the way to reach it is not through quantitative methodology. And the main obstacle towards it is precisely the belief in sociology as a *science*. In a word: *Positivism*” (Bertaux 1981: 30).

Bertaux knytter sin svada imod det positivistiske ideal til sin egen akademiske karriere, der startede med indføringen i den etablerede sociologiske orden og troen på det kvantitatives forrang. Med tiden sporede Bertaux dog ind på en alternativ vej.

”In fact – what did I know about real societies? About, say, *French* society? I had sociology degrees, I read *Le Monde* every day, quite often the *New York Times*, and *Time*, and *The Observer*. But I had never set my foot in a factory; I had never had to work with my hands; I had never had to look for a job to make a living. I had never worked in a private firm either. From my sociological readings I knew many things about ‘society’; but what I knew was, somehow, irrelevant to real societies. I began to become conscious of my own ignorance” (ibid.).

Den empiriske sociologi skal ifølge Bertaux frigøre sig fra *the burden of proof* (ibid.: 41), og i stedet søge i *dybden* via kvalitative metoder. Nærmere end videnskabelige forklaringer og beviser i klassisk positivistisk forstand fremhæver Bertaux fortolkningsprocesser som afgørende i livshistorie-tilgangen, og livshistorieinterviewet udmærker sig ved at kunne give intervieweren adgang til informantens perspektiv (Bertaux & Kohli 1984: 216) og få øje på de kampe og værdier der findes i informantens sociale miljø. Informanten har dyrebar viden om dette – nok endda mere end sociologen, hvis opgave, ifølge Bertaux, nærmere er at samle forskellig slags viden, som kan findes forskellige steder. Informanten har sjældent heller bevidsthed om eller overblik over ‘det hele’, og sjældnere endnu viden om ‘de historiske processer i det hele’ (Bertaux 1981: 40) - noget som sociologens analytiske arbejde kan afdække. Og netop ‘det hele’, der må siges at være et noget vagt begreb, kan sammentænkes med Bourdieus epistemologiske pointe om at konstruere feltet, dvs. søge forståelse for den sociale kontekst informanten taler ud fra. Staf Callewaert er klarere i målet, når han netop fremhæver: ”*det livshistoriske interview skal i princippet kombineres med en objektiviserende beskrivelse af den plads, fra hvilken vedkommende taler. Kontekst må altid medtænkes, og ikke kun når den kommer på tale i en samtale*” (Callewaert 2007a: 27). Metoden i livshistorieinterviewet peger imod subjektive erfaringer som data, *som dog ikke giver nøglen til en forklaring, men i stedet er det, som skal forklares; det udgør ikke (hele) sandheden.*” (Callewaert 2007b: 81-82).

Også Ivor Goodson og Norma Adair (2007) diskuterer livshistorietilgangen, herunder at kvalitativ forskning er uegnet til *procedural reductionism* (Goodson & Adair 2007: 236), idet livshistorietilgangen mere end de fleste metodologier er afhængig af kemi i den umiddelbare relation imellem livshistorieinformant og livshistorieinterviewer. Dette betyder, at ønsket om at

standardisere og følge procedurer må underspilles i selve interviewsituationen. Goodson og Adair mener, at des mere spørgsmål er strukturerede og præsenteret i en på forhånd konstrueret rækkefølge, des mindre vil intervieweren lære og des mindre vil interviewet ”’flow’ as the life story tale unfolds in its own way and with its own rhythms” (ibid.)

Ifølge denne pointe er livshistorieinterviewet en tilgang, der tillader informanten at komme til orde på sine præmisser – en måde hvorpå det særlige og karakteristiske ved netop den valgte informant og dennes unikke historie kan udfolde sig, jf. i øvrigt Bertaux.

Min brug af livshistorietilgangen er netop næret af ambitionen om at tilnærme mig et sådant subjektivt perspektiv – i øvrigt jo som modstykke til den kvantitative analyse af de tre skoledistrikters objektive karakteristika.

I forbindelse med udvælgelsen af informanter plæderer Goodson og Adair for at undersøgeren må forsøge at sætte sig ud over sin ”egen historie” og forforståelse, når valget træffes.

”It is always important not to simply choose informants who appeal to one’s own instinctive story lines or sympathies. This is a fairly common complaint about life history: that the life history interviewer chooses informants who are effectively telling his or her own story” (ibid.: 237).

Marginaliserede grupper kan det være sværere at etablere kontakt til, da den intellektuelle position, som forskeren repræsenterer af informanten ofte kan opfattes som negativ eller intimiderende. Spørgsmålet om tillid er da også centralt for Goodson og Adair, der mener, at tryghed er en central forudsætning for et vellykket interview. Tryghed er et spørgsmål om gensidig menneskelig kemi, og for dette findes ifølge ræsonnementet ingen formularer eller procedurer. Dog er det væsentligt, at informanten er velinformeret om interviewets formål og form.

Interviewet som en social relation

Bourdieu (2007b) diskuterer i sin artikel *Forståelse* også interviewet som en *social relation*, hvor forskeren må forholde sig til begrebet *symbolsk vold*, det vil sige det fænomen at intervieweren påvirker svarene i en bestemt retning, og således underminerer det kvalitative udgangspunkt, der jo netop vedrører interessen for det andet subjekt. Naturligvis har kvalitative forskere pr. definition et ønske om at undgå symbolsk vold, men Bourdieus pointe er dog, at man skal være varsom med at stole på sin egen gode vilje, da alle ”forvridninger er indskrevet i relationen i selve undersøgelsesstrukturen” (Bourdieu 2007b: 53). Bourdieu er ingen fortaler for metodologiske forskrifter, men mener undersøgeren må være metodisk og reflekteret uden dog

at være ”*applikationen af en metode eller implementeringen af en teori*” (ibid.). Bourdieu mener, udfordringen for interviewerens bl.a. vedrører en sociologisk ”fornemmelse” eller ”blik”, der tillader forskeren, imens interviewet finder sted – *på stedet* – at overvåge virkningerne af den sociale struktur, som interviewet finder sted inden for. Forskeren må med andre ord reflektere egne forudsætninger/position og den relationelle forbindelse til informanten.

Interviewet kan – og skal – ifølge Bourdieu være med til at afdække og afsløre det skjulte. Sociologien kan forsøge at bringe ting, der er ”*dybt begravet*” i mennesker op i lyset. Forudsat at sociologen har en dybere forståelse af de levevilkår, som informanterne er produkter af, kan sociologen virke som jordemoder for en sådan skjult viden, som informanterne er uvidende om, men på et ”*andet niveau*” kender bedre end nogen (ibid.: 71). Informanternes udsagn skal ifølge Bourdieu ikke blot læses som den sammenhængende struktur der udgør interviewet, men tilmed læses i et forsøg på at få øje på de usynlige strukturer, der organiserer fortællingen. ”*Selv om livsbanerne tilhører fortiden, fortsætter de for pigerne med at orientere deres visioner for deres fremtid og for deres uddannelsesmæssige fremtid, og også for dem selv, i deres mest enestående aspekter*” (ibid.: 67), skriver Bourdieu med henvisning til et specifikt interview med tre unge informanter. Det handler altså ikke ”bare” om de *blotte udsagn*, men om at ”*udlæse strukturen af de objektive relationer, i nutid og fortid, mellem deres livsbane og strukturen i det uddannelsesmæssige etablissement, som de deltager i*” (ibid.). Andetsteds opponerer Bourdieu i samme ånd imod forestillingen om at ”livet”, som informanten fortæller om i livshistorieinterviewet, ”*udgør et hele, en sammenhængende og retningsorienteret helhed*” (Bourdieu 2004b: 80). Informanten (og interviewerens) har tendens til at søge mening, fornuft og kronologisk sammenhæng i fortællingen, men dette er ifølge Bourdieu udtryk for *en biografisk illusion* (ibid.: 79). At forsøge at forstå livet som en ordnet række af begivenheder der udelukkende er forbundet via ”subjektet” er ifølge Bourdieu absurd; de biografiske begivenheder må defineres som ind- og omplaceringer i det sociale rum (ibid.: 87), dvs. i det felt, som agenten historisk har været situeret i, jf. tidligere redegørelser i afhandlingen her vedr. den bourdieuske fordring om at konstruere sættet af objektive relationer og strukturer inden den subjektive dimension af analysen indledes.

I mit metodologiske tilgang er jeg inspireret af ovenstående pointer og mener således ikke at livshistoriefortællingen i sig selv er målet eller det der skal afrapporteres. Derimod er det en samlet forståelse af de subjektive tilkendegivelser og de objektive realiteter som ligger til grund herfor, som afhandlingen tilstræber at fremanalysere.

Afrundende metodologiske overvejelser. Og om at foretage brud

Det står nu klart at undersøgelsen både indeholder en kvantitativ og en kvalitativ del. Dvs. en art metodetriangulering. *"Tag jer i agt for de metodologiske vagthunde"* agiterer Bourdieu i en diskussion af metodefrihed i samfundsvidenskaberne (Bourdieu & Wacquant 1996: 209), og påpeger i samme forbindelse, at man skal være sig imod *"sektariske kritikere, der skjuler sig bag overdrevent eksklusive trosbekendelser til bestemte skoler eller traditioner"*. Ensporethed i metodikken finder oftest sin forklaring i uvidenhed, vurderer Bourdieu og uddyber:

"Forskning er kort sagt en så alvorlig og vanskelig sag, at man skal tage sig i agt for at sammenblande det positive begreb stringens med dets negative modpol – metodisk fastlåsthed – hvorved man afskærer sig fra at bruge alle de teknikker og tilgange, sociologien rummer, for slet ikke at tale om beslægtede områder som etnologi, økonomi og historie. Jeg vil næsten sige, at det er forbudt at forbyde noget som helst" (ibid.).

Bourdieu pointerer i samme forbindelse at metodefriheden, som han plæderer for, ikke skal forveksles med en relativistisk, epistemologisk laissez faire, og en af de væsentlige pointer, der ligger ham på sinde, handler om måden, hvorpå forskeren konstruerer sit genstandsfelt. Idet sociologien *"låner sine problemstillinger, begreber og erkendelsesteoretiske referencerammer direkte fra den sociale verden"*, jf. afhandlingens indledning, bliver det væsentligt at kunne foretage et *brud* med de spontane eller gængse forestillinger og common sense-forståelser, der benyttes der. Analogt til dette står Durkheims følgesætninger, der som tidligere skitseret siger, at forskeren må fjerne forhåndsbegreber, definere de ting han behandler og eliminere de sansedata, der bliver for personligt farvede. Prækonstruerede begreber og underliggende forudsætninger findes både i hverdagslige og akademiske kredse (ibid.: 217) og opmærksomhed omkring dette problem kan være en hjælp, om end en sådan opmærksomhed langt fra er nok til at undgå at de problemstillinger, der rejses, affødes af undersøgelsesgenstanden selv.

At bryde med de talende objekter

"Vi har med talende objekter at gøre, men vores forskningskonstruktion skal overdøve vores objekts talen", skriver Kristian Larsen og Ulf Brinkjær i artiklen *Sociologisk inspirerede studier af læring* (2003), der handler om den metodiske bestræbelse på at kunne sige noget andet en undersøgelsesgenstanden selv. Artiklen argumenterer med inspiration fra Durkheim og Bourdieu for nødvendigheden af at *"bryde med det perspektiv, praksisfeltet er indskrevet i via en række naturlige og selvklare problemstillinger, begreber, klassifikationer og logikker"* (Larsen & Brinkjær 2003: 281). Der må med andre ord brydes med doxa – dvs. de gængse og spontane

antagelser om, hvordan tingene hænger sammen:

”Faren ved at anvende undersøgelsesgenstandens ”face value” er, at forskningen overtager det undersøgte områdes egen problemidentificering. Ved på denne måde at overtage en implicit konstruktion af det undersøgte objekt overtages samtidig en række hverdagslige, politisk-administrative eller professionskonstruktioner, således som de eksempelvis kommer til udtryk i anvendte begreber og klassifikationer. Faren er således, at forskningen ikke bidrager med noget nyt, men grundlæggende gengiver hverdagslige fortolkninger af dynamikker og fokuspunkter – men nu ikke længere hverdagsligt, men med en legitimerende kraft fra videnskaben” (ibid.: 283).

Det dobbelte brud – dvs. både bruddet med informanternes spontane erfaringer og bruddet med videnskabsmændenes spontane teoretisme (Callewaert 2007b: 81) er således en grundlæggende metodologisk udfordring i projektet. Larsen og Brinkjær erkender dog at ambitionen om brud *aldrig fuldt indløses*, hvilket gør det (endnu mere) magtpåliggende at videnskabsteoretisk overvejelse ledsager alle faser og niveauer af den empiriske forskning (Brinkjær & Larsen 2003: 281).

Bruddet med informanternes umiddelbare fortælling i en livshistorisk interviewsammenhæng ligger også Jette Steensen (2007) på sinde. Steensen problematiserer forestillingen om at samfundsforskning alene skal kunne næres af et fænomenologisk eller hermeneutisk afsæt, når hun diskuterer relevansen af at *situere* den enkeltes biografi i en bestemt *kontekst*.

”I dag har sociologien imidlertid i høj grad brug for biografiske interviews som en vægtig modvægt til store makroundersøgelser og ”evidenssøgning”, men vi kan kun producere halve sandheder, hvis vi antager, at vi kan sige noget om den sociale virkelighed ved kun at spørge folk, hvad de synes og mener om deres liv ud fra et hermeneutisk eller fænomenologisk perspektiv, som har en tendens til at sætte den sociale virkelighed i parentes...” (Steensen 2007: 48).

Peter Møller Pedersen (2007) diskuterer ligeledes livshistorieforskning og pointerer, at Bourdieus position i det kvalitative forskningsfelt ikke blot handler om at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden for at fortolke de beskrevne fænomener, men mere bredt vedrører ambitionen om ”at *begrebsliggøre den sociale logik i feltet*” (Pedersen 2007: 271).

”Dermed er den interviewedes livsverden eller synspunkter ikke uinteressante, men de skal tolkes netop som synspunkter fra en bestemt position i et historisk specifikt felt med specifikke kampe. Derfor kan interviewene aldrig stå alene, man kan ikke konstruere feltet induktivt, det kan kun ske gennem et konstruktionsarbejde med flere former for kilder og data” (ibid.: 271-272).

Med udgangspunkt i bl.a. ovenstående diskussioner er det således afhandlingens metodologiske ambition, at analysen skal hvile på en respekt for den subjektive erfaringsdannelse, men at den (analysen) må gå videre end det. Som Pedersen accentuerer, handler det ikke *alene om at forstå subjektet, men også om at italesætte omgivelserne, konteksten* (ibid.: 273-274), hvorfor det bliver centralt ikke ensidigt at fokusere på livshistoriefortællingen, men også indeholde historiske og statistiske data i analysen.

At bryde med begreber og klassifikationer

Et er at bryde med informanternes udsagn, noget andet er bruddet med videnskabelige, politisk-administrative og hverdagslige begreber og klassifikationer. Som skitseret tidligere florerer prækonstruerede begreber også i akademiske kredse, og om end det er centralt at være opmærksom på dette forhold, er en sådan opmærksomhed langt fra nok. Det kræver i sig selv et arbejde at få indsigt i og ”kontrol over” sådanne prækonstruktioner. Kender forskeren ikke til udviklingen i de samfundsmæssige konstruktioner af virkeligheden, de epistemologiske og samfundsvidenskabelige forudsætninger for de metodiske og tematiske begreber, der benyttes i forskningskonstruktionen, da synes risikoen for at forskerens arbejde præges af, hvad Bourdieu kalder *ureflekterede antagelser og spontane perceptionsstrukturer*, nærliggende (Bourdieu & Wacquant 1996: 226). Netop en sådan bevidsthed er afgørende for, hvorvidt forskeren bedriver spontan eller refleksiv sociologi. Spontan er således den forsker, der ikke foretager et brud med egne eller gængse forståelser, mens forskeren, der forholder sig refleksivt til sin forskningskonstruktion besidder muligheden for at bedrive refleksiv sociologi.

Diskuteret konkret i forhold til mit undersøgelse betyder ovenstående, at jeg ikke ukritisk kan overtage begreber som *territorialitet, ungdom* og *livschancer*, men at jeg må erhverve mig indsigt i sådanne problemstillingeres udvikling gennem tid – det vil sige hvordan sådanne problematikker konstrueres socialhistorisk – såvel i hverdagslivet som i det akademiske felt. Også derfor har jeg brugt betragtelig plads på at gennemløbe og diskutere politiske bestræbelser, akademiske diskussioner og forskningsbaserede resultater, for derved at få indsigt i problemstillingerne, analysegenstandens og metodeovervejelsernes udvikling gennem tid – dvs. bevidsthed om, hvordan sådanne tematikker og begreber er diskuteret og konstrueret, og hvilke kampe og skiftende perspektiver, der har næret konceptualiseringerne.

Jeg vil her anføre et konkret eksempel på et brud jeg har foretaget. Det vedrører den hverdagslige, den politisk-administrative og den videnskabelige interesse for den såkaldte *ghetto*. Indledningsvist har jeg illustreret den hverdagslige og politiske interesse, og i grundigere redegørelser har jeg anskueliggjort den eksklusive akademiske interesse, der traditionelt og aktuelt også findes for ”ghettoen” i bysociologisk litteratur. Der er tilsyneladende dog god grund til at være på vagt med et sådant begreb. Jeg har tidligere i afhandlingen redegjort for Wacquants forbehold overfor den ukritiske anvendelse af ghetto-begrebet, der i akademisk forstand ikke synes at være belæg for, og som ydermere i praktisk forstand, pga. stigmatisering, virker selvopfyldende (med vidtrækkende personlige følger for de implicerede) og således ifølge Wacquant over tid ”legitimerer” at staten griber til ”*en række aggressive politiske værktøjer, der skal genskabe eller sikre kontrollen med den avancerede marginalisering*” (Wacquant & Larsen 2008: 70), undertiden tituleret *nul-tolerance-politikker* m.m.

Også fra dansk hold rettes der kritik imod begrebet. Damm, Schultz-Nielsen og Tranæs (2006) diskuterer brugen af ghettobegrebet i en dansk kontekst. Forfatterne stiller sig, bl.a. med inspiration fra Løic Wacquant, kritiske overfor brugen af ghetto-begrebet i danske sammenhænge, idet den heterogene sammensætning i danske boligområder samt boligområdernes relativt små størrelser ikke retfærdiggør relevante sammenligninger med f.eks. afro-amerikanske boligområder i amerikanske storbyer.

”Men allerede nu kan det bemærkes, at danske boligområder med mange indvandrere generelt er så etnisk heterogene og små, at man vanskeligt kan forestille sig et parallelt samfund opbygget her. Ud fra ovennævnte argumentation dækker betegnelsen „ghetto“ derfor ikke de danske boligområder med mange indvandrere. Disse boligområder er i stedet kendetegnet ved, at indvandrerne ofte er bosat sammen med andre med svag arbejdsmarkedstilknytning, og disse områder betegnes derfor i stedet, i overensstemmelse med tidligere dansk forskningslitteratur, som „udsatte boligområder“ (Damm & Schultz-Nielsen & Tranæs 2006: 23).

Heinesen (1999) forholder sig ligeledes kritisk til ureflekterede sammenligninger imellem ghettodannelsen i USA og boligforhold i Danmark. Eksempelvis er skoler i socialt udsatte boligområder i Danmark generelt ikke væsentligt ringere stillet finansielt end skoler i andre områder, ligesom problemer med social isolation i form af manglende arbejdspladser (jf. Wilson) i udsatte danske boligområder ej heller er sammenlignelige med amerikanske forhold – hvilket i øvrigt også gælder kriminalitetsrater. Ovenstående betyder ifølge Heinesen ikke, at der i Danmark ikke eksisterer selvforstærkende problemer i udsatte boligområder, men at det

tydeligere må defineres, jf. i øvrigt Durkheim, hvad det er for forhold, der beskrives.

Også Mario Small diskuterer ghetto-begrebet i en række sammenhænge. Med adresse til Loïc Wacquants analyser i dennes *Urban Outcasts* spørger Small polemisk, om der overhovedet findes ”*such a thing as 'the ghetto'?*” (Small 2007), og om det overhovedet er rimeligt af Wacquant at anvende specifikke boligområder i South Side Chicago som ”model” for den amerikanske ghetto i dag? Smalls pointe er, at der er signifikante forskelle imellem South Side Chicago og fattige områder i hhv. Boston og New York, som Small i andre sammenhænge har studeret. Harlem i New York og Villa Victoria i Boston er præget af liv, butikker, banker, saloner, restauranter – et ganske andet billede end South Side Chicago, der er præget af forladte ejendomme, lukkede butikker og spøgelsesagtige gader. Der er således ifølge Small god grund til at forholde sig kritisk til Wacquants konceptualiseringer, der endog er næret af ambitionen om en kritisk distance til begrebet³⁴.

Ovenstående tjener til at illustrere nødvendige forbehold overfor ghetto-begrebet - forbehold der har inspireret mit arbejde, så jeg bevidst f.eks. undlader at anvende termen ghetto, for på den måde at undvige de konnotationer, der ofte følger med brugen af begrebet. Ovenstående er blot et enkelt eksempel på det brud-arbejde, som jeg har forsøgt at gøre til en integreret del af afhandlingsarbejdet. Durkheims metodologiske pointer om bl.a. at fjerne forhåndsbegreber og definere de behandlede forhold kan betragtes i forlængelse af dette, og jeg vil i kapitel 6 yderligere eksplicitere en række pointer vedrørende brud-logikken.

³⁴ Mario Small diskuterer samme pointer i Small 2008b og Small 2004: 4. For lignende forbehold overfor bestemte begreber og stereotyper, se også Venkatesh 1993, 2008.

Kapitel 5. At studere Aarhus. Undersøgelsens kvantitative del

Ovenpå de foregående metodologiske betragtninger vil jeg i det følgende præsentere den kvantitative del af undersøgelsen. Oven på en kort redegørelse for Aarhus' historie vil jeg på baggrund af data fra rapporten *Social polarisering og fattigdom i Aarhus Kommune 1996-2005* af Anders Bøggild Christensen og Tove Rasmussen (2008) konkretisere, hvordan jeg har designet den kvantitative del af undersøgelsen. Her vil jeg tematisere, hvordan jeg har udvalgt de tre skoledistrikter og hvordan jeg efterfølgende på baggrund af data fra Danmarks Statistik analyserer de relationelle forskelle på de tre skoledistrikters objektive strukturer.

Byens historie

Den overordnede territorielle ramme om undersøgelsen er Danmarks andenstørste by, Aarhus. Aarhus er Jyllands største by og indbyggertallet er 302.618 (pr. 1. januar 2009). Aarhus opstod i vikingetiden, omkring år 900, og er en af Danmarks ældste byer. Det oprindelige navn lød Aros, som byens kunstmuseum hedder i dag, senere udviklede det sig til Års, for til sidst at lande på

Århus³⁵. Byen er grundlagt, der hvor Aarhus Å løber ud i Aarhusbugten, og Aros betyder da også åens munding (Gejl 1996: 13, Paludan 1998: 12). De første hundrede år af byens historie prægedes af volden, en bymur der fungerede som fæstning, og det var primært inden for disse mure, at Aarhus begyndte sin udvikling som købstad. I løbet af middelalderen mister volden sin betydning som fæstningsværk og byen ekspanderer. Omkring 1500-tallet havde Aarhus et befolkningstal på ca. 4000-4500 (Gejl 1996: 261), og dette omfang holdt sig stort set uændret indtil industrialiseringen i 1800-tallet medførte voldsom vækst og ændringer af bystrukturen. I efterkrigstiden fortsætter byen sin udvikling imod den moderne by, vi kender i dag, og i årene fra 1950-1970 foregik den ekspansive udvikling i forstæderne, særligt i Viby, Højbjerg og Risskov (Gejl 1995: 67), og senere i form af industrialiseringen af det sociale boligbyggeri i 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne, hvor etagebyggerier i beton som Gellerupplanen i Brabrand, Klostervangen ved Langelandsgade og Frydenlund i Aarhus Vest kom til i behovet for nye boliger til byens voksende befolkning. Dog fortsatte udvandringen imod parcelhuskvarterer og de almene boligselskaber havde ofte problemer med at udleje de nye store lejligheder. Gæstearbejdere fra Polen, Tyrkiet, Pakistan og (det tidligere) Jugoslavien og senere flygtninge fra lande som Vietnam, Libanon, Irak, Iran, Sri Lanka, Somalia, eks-Jugoslavien, samt en større gruppe statsløse palæstinensere bidrog til yderligere vækst i befolkningstallet (ibid.: 78-79) og en betragtelig del af disse etniske grupperinger anvistes boliger i de almennyttige boligselskaber, hvor Gellerupplanen markerede sig som det største samlede kompleks med i alt 3.000 lejligheder og plads til ca. 10.000 mennesker (ibid.: 103).

Polarisering i Aarhus Kommune

Som anskueliggjort i kapitel 3 sker der en stigende økonomisk og boligmæssig polarisering i det danske samfund. Denne udvikling præger også Aarhus Kommune. Det belyses af Anders Bøggild Christensen og Tove Rasmussen i rapporten *Social polarisering og fattigdom i Aarhus Kommune 1996-2005* (2008). Christensen og Rasmussens analyse³⁶ bygger på indkomstfordelingen i Aarhus Kommune og hvordan denne har udviklet sig i perioden fra 1996-2005.

Christensen og Rasmussen opererer med en socialgeografisk opdeling af byen (med udgangspunkt i postdistrikter) i hhv. 1) *midtby*, 2) *de gamle forstæder* og 3) *de nye forstæder*.

³⁵ Byrådet har d. 01.01.2011 besluttet at omdøbe Aarhus til Aarhus, for at imødekomme internationalisering og forbedre byens brandingmuligheder (Dansk Sprognævn: <http://www.dsn.dk/nyt/nyheder/2011/aarhus-eller-aarhus>).

³⁶ Christensen og Rasmussens undersøgelse er et registerbaseret studie, der baserer sig på data fra Danmarks Statistik. For uddybning se Christensen og Rasmussen 2008: kapitel 4

Midtbyen (1) består af 8000 Aarhus C, mens de gamle forstæder (2) udgøres af 8200 Aarhus N, 8210 Aarhus V, 8220 Brabrand, 8230 Åbyhøj, 8240 Risskov, 8250 Egå, 8260 Viby og 8270 Højbjerg. De nye forstæder (3) består af 13 postdistrikter, som af pladsmæssige hensyn ikke nævnes her³⁷. Anvendelsen i afhandlingen her tager udgangspunkt i analysen af de gamle forstæder (2), hvorfra der udvælges tre skoledistrikter. Af den grund redegøres der ikke her for udviklingen i midtby (1) og de gamle forstæder (3), men alene for udviklingen i de gamle forstæder (2).

De gamle forstæder (2) er generelt langt mere differentierede end tilfældet er i de nye forstæder. Christensen og Rasmussens noget grove opdeling i postdistrikter, og ikke for eksempel i skoledistrikter, kan sløre postdistrikternes interne differentiering og således også interne sociale polarisering.

De gamle forstæder opdeles af Christensen og Rasmussen i tre forskellige delgrupper (type 1, 2 og 3) afhængig af udviklingen i den indkomstmæssige fordeling (og en række udvalgte træk ved befolkningssammensætningen) i områderne.

Type 1 omfatter alene 8200 Aarhus N

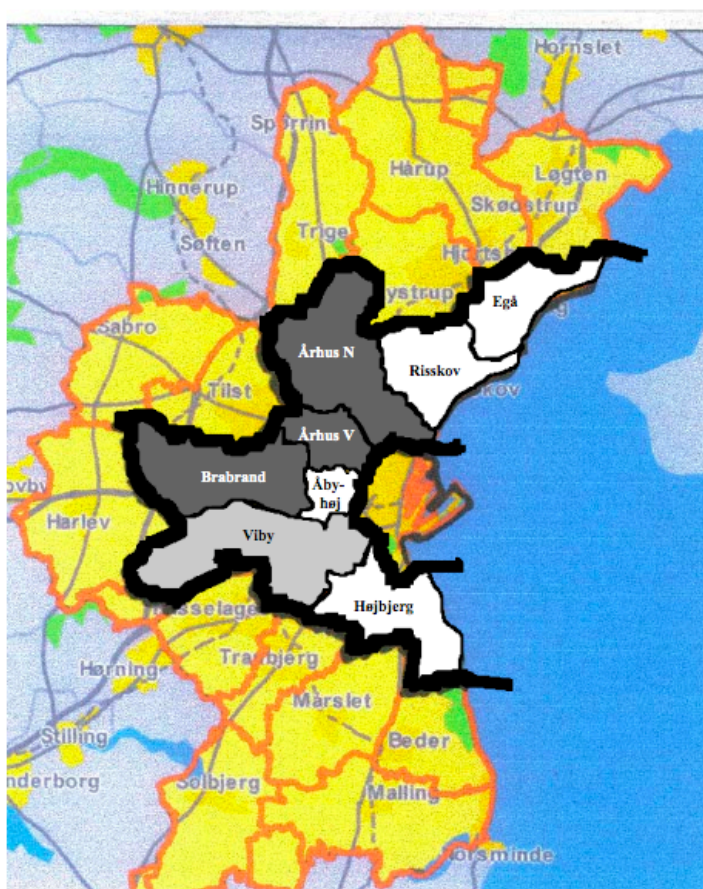
Type 2 omfatter 8230 Åbyhøj, 8240 Risskov, 8250 Egå og 8270 Højbjerg

Type 3 omfatter 8210 Aarhus V, 8220 Brabrand og 8260 Viby

³⁷ Aarhus kommune består af i alt 22 postdistrikter. De 13 postdistrikter ('de nye forstæder') som ikke er nævnt ovenfor er: 8330 Beder, 8462 Harlev, 8530 Hjortshøj, 8361 Hasselager, 8520 Lystrup, 8340 Malling, 8320 Mårslet, 8471 Sabro, 8541 Skødstrup, 8355 Solbjerg, 8381 Tilst, 8310 Tranbjerg, 8380 Trige.

Kort over Aarhus. De gamle forstæders indkomstmæssige udvikling

De gamle forstæder – positiv, negativ og blandet indkomstmæssig udvikling
□ positiv ■ negativ ▒ blandet



(Christensen og Rasmussen 2008: 51)

Type 1 (8200 Aarhus N) er karakteriseret ved en udvikling på vej imod, hvad Christensen og Rasmussen kalder midtbystype, dvs. en vækst i andelen af unge og studerende. 8200 Aarhus N er karakteriseret ved en (relativ) negativ udvikling i indkomstmæssig henseende.

Type 2-områder (8230 Åbyhøj, 8240 Risskov, 8250 Egå og 8270 Højbjerg) er i et polariseringsperspektiv karakteriseret ved at den velstående del af befolkningen koncentrerer mere i disse områder. *"Områderne konsolideres med en positiv indkomstmæssig udvikling, og udvikler sig hermed til at være mindre differentieret"*, konkluderer forfatterne og alle fire områder er således kendetegnet ved en dominans af indkomster, der ligger over medianen (Christensen og Rasmussen 2008: 96). I 8240 Risskov, 8250 Egå og 8270 Højbjerg er andelen af den højeste indkomstgruppe langt over gennemsnittet. 8270 Højbjerg og 8240 Risskov tegner sig som de områder, hvor man finder de største grupper af personer i den højeste indkomstgruppe.

Der er tale om ”modne familier” i alle disse type 2-områder – dvs. ikke helt unge familier. Børn er overrepræsenteret i alle områder. Områderne er mere domineret af par med børn end af enlige, og generelt er indvandrere og efterkommere underrepræsenteret. Alle områder er underrepræsenteret med hensyn til lejere. Andele af indkomstgrupper under medianindkomst er faldet i 10-års perioden og alle områder har gennemgået en positiv udvikling i indkomstmæssig henseende.

For type 3-områder (8210 Aarhus V, 8220 Brabrand og 8260 Viby) gælder det i et polariseringsperspektiv, at der her findes en koncentration af personer med lave indkomster. Dette synes mest markant og voldsomt i 8220 Brabrand, hvor fattigdommen er steget kraftigt i 10-års perioden.

”Set i forhold til ”afkoblingsperspektivet” i social polarisering er der ingen tvivl om, at det kunne være i disse områder, at man ville kunne finde ”ghettoer” af en betydelig størrelse. Der er flere sammenfaldende mulige indikatorer: Stor forekomst af lav indkomst, stor andel med anden end dansk baggrund, stor andel af personer uden for arbejdsmarkedet (enten midlertidigt eller permanent) (...)”(ibid.:101).

Billedet er blandet i 8260 Viby, mens det gælder for 8220 Brabrand og 8210 Aarhus V at der her er en meget stor dominans af indkomstgrupper under medianen. Børn er overrepræsenterede i disse områder, hvilket også gælder for familietyper enlige med børn. Der er en stærk overrepræsentation af indvandrere og efterkommere - mest markant i 8220 Brabrand, ligesom andelen af lejere er overrepræsenterede. I 8210 Aarhus V og 8220 Brabrand er der overrepræsentation af studerende, dog langt mindre end i 8200 Aarhus N.

Konklusionen i Christensen og Rasmussens arbejde er således, at den socialgeografiske udvikling i Aarhus Kommune viser markante tegn på at befolkningen, afhængig af indkomst, i højere grad end tilfældet var tidligere, grupperes og grupperer sig i forskellige dele af byen.

Der er tale om en vækst i den laveste indkomstgruppe i 8200 Aarhus N, 8210 Aarhus V, 8220 Brabrand og (mindst) i 8260 Viby. Særligt i 8220 Brabrand og 8210 Aarhus V er der koncentration af indkomstgrupper under medianen og den nederste indkomstgruppe.

Omvendt er der tale om en stor koncentration af velstillede i 8230 Åbyhøj, 8240 Risskov, 8250 Egå og 8270 Højbjerg. Velstillede bliver i 10-års perioden mere velstillede. På den baggrund

konkluderer Christensen og Rasmussen at der er tale om en stigende social polarisering i Aarhus Kommune³⁸.

Udvælgelse af skoledistrikter

Distriktsinddelingen i postdistrikter er afgørende for Christensen og Rasmussens arbejde. Særligt i de gamle forstæder (2) som karakteriseres som differentierede, pointerer Christensen og Rasmussen, at det vil være hensigtsmæssigt at foretage yderligere opdelinger i kvarterer (ibid.: 97-98).

Heinesen (1999) anfører under overskriften *behov for analyser* at det er underbelyst i hvilket omfang sociale forhold i det boligkvarter, hvor man er vokset op, påvirker fx uddannelsesforløb og arbejdsmarkedskarriere. Dog er der gode muligheder for at foretage sådanne analyser, mener Heinesen, og det på grund af de omfattende datasæt der findes på administrative registre.

”Ved hjælp af disse data er det muligt meget detaljeret at tage højde for forældrebaggrund, samtidig med at der inddrages en lang række variabler for sociale forhold i boligkvarterer. Det vil imidlertid nok kræve en del analyser at få afgrænset boligkvarterer på en hensigtsmæssig måde. En mulighed er at tage udgangspunkt i opdelingen i skoledistrikter eller sogne” (Heinesen 1999: 10).

Med inspiration fra Heinesen og for at imødekomme udfordringen om at komme ’tættere på’ de specifikke boligkvarterers objektive karakteristika³⁹, end det synes muligt med udgangspunkt i de (noget grove) postdistriktsinddelinger, anvender jeg statistiske data fra Danmarks Statistik. Der er tale om såkaldte nøgletal for Aarhus Kommune fordelt på skoledistrikter, og datasættet indeholder 18 variable fordelt på kommunens i alt 49 skoledistrikter. Med udgangspunkt i resultaterne af Christensen og Rasmussens arbejde og en gennemgang af datasættet fra

³⁸ Data, der ligger til grund for Christensen og Rasmussens arbejde, slutter i 2005. Forfatterne kommenterer dog, at den store stigning i boligpriser i de efterfølgende år må antages at skærpe den sociale polarisering yderligere. Finanskrisen fra 2008 og frem er således ej heller med i betragtning her.

³⁹ Med reference til Bourdieus pointe om at bryde med videnskabelige, politisk-administrative og hverdagslige klassifikationer, vil jeg understrege, at netop skoledistrikter ikke i alle tilfælde som sådan vil være identiske med informanternes oplevelse af, hvor grænserne for deres kvarter går. Undervejs i undersøgelsen blev det f.eks. klart, at flere informanter forstår deres (egen) vej og de nærmeste omkringliggende veje som særligt centrale. Omvendt viser det sig også at skoledistriktet, dvs. det område, hvorfra skolerne rekrutterer elever til skolerne, for mange informanter fungerer som naturlige opdelinger, der har haft konkret og praktisk betydning for sociale relationer og venskaber i barndomsårene. Gieryn diskuterer lignende pointer og advarer imod en reduktionistisk tilgang, der eksklusivt retter opmærksomheden mod registerdata i analyser af steder, da statistiske eller kvantitative data ikke kan ”fange” værdi- og meningstilskrivelser. Ifølge Gieryn er steder således mere end socio-økonomiske og demografiske data – steder er også narrativer og subjektive oplevelser (Gieryn 2000: 466).

Danmarks Statistik udvælger jeg tre skoledistrikter, der fremstår forskellige på økonomiske, uddannelsesmæssige, sociale og etniske indikatorer. Dette valg hænger sammen med den epistemologiske ambition om at studere *forskelle*, samt indledningsvist at studere og ”konstruere” den sociale kontekst, som det sociale liv foregår i, jf. Bourdieu, kapitel 4. Jeg vælger tre skoledistrikter, som samtidig danner baggrund for den endelige rekruttering af livshistorieinformanter. De tre skoledistrikter er geografisk placeret i hver deres ”gamle forstad”, dvs. hver deres postdistrikt, jf. Christensen og Rasmussen.

Valget falder på Skoledistrikt Tovshøjskolen i 8220 Brabrand som et skoledistrikt i et postdistrikt med negativ økonomisk udvikling og Skoledistrikt Strandskolen i 8240 Risskov som et skoledistrikt i et postdistrikt med positiv økonomisk udvikling. Skoledistrikt Katrinebjergskolen i 8200 Aarhus N vælges som et skoledistrikt i et postdistrikt, der jf. Christensen og Rasmussens analyse er karakteriseret ved en (relativ) negativ udvikling i indkomstmæssig henseende, men kendetegnende for skoledistriktet i forhold til de to andre valgte skoledistrikter er en mere udbredt intern differentiering i de inddragede indikatorer.

På kortet nedenfor har jeg markeret ringe⁴⁰ om de tre skoledistrikters indbyrdes placering på bykortet⁴¹. Der er ca. 5 km imellem Tovshøjskolen og Katrinebjergskolen og derfra igen ca. 5 km til Strandskolen. De tre skoler ligger således samlet inden for en afstand på omkring 10 km.

⁴⁰ Med *T* for Tovshøjskoleområdet, *K* for Katrinebjergskoleområdet, *S* for Strandskoleområdet

⁴¹ En oversigt over samtlige gader/husnumre i de tre skoledistrikter findes på bilagene 1, 2 og 3

Kort over Aarhus. De tre skoledistrikters placering



Valget af disse tre skoledistrikter giver således mulighed for at rekruttere informanter, der har haft en opvækst i boligkvarterer præget af markant forskellige karakteristika i social, kulturel og socioøkonomisk forstand⁴².

⁴² Jeg har gjort mig en række overvejelser i forhold til, hvorvidt jeg skulle anonymisere de tre skoledistrikter og kalde dem f.eks. skoledistrikt A, B og C. Dette har jeg, som det fremgår, imidlertid valgt ikke at gøre. Spørgsmålet om informanternes anonymitet behandles i kapitel 6, men jeg kan her kort skitsere grundlaget for ikke at anonymisere skoledistrikterne. Jeg har ikke foretaget interviews eller observationer i institutionelle sammenhænge i de tre skoledistrikter, hvorfor ingen personer eller institutioner ad den vej behøver – eller er blevet lovet – beskyttende anonymisering. Oplysninger om skoledistrikterne stammer fra offentlig tilgængelig statistik og er ikke i den forstand personfølsomme. Oplysninger om skolerne er udelukkende baseret på informanternes erindringer, men ej heller her gengives specifikke navne på elever, lærere eller klasser. Tilmed har det indgået i overvejelserne, at bysociologisk forskning og litteratur har tradition for ikke at anonymisere, hvilke områder der studeres, hvilket afhandlingen her viser en række eksempler på. Muligheden for via geografiske kort at illustrere, hvor de tre skoledistrikter indbyrdes er placeret i bystrukturen i Aarhus sikres ligeledes ved åbenhed, ligesom det muliggør, at generelle, ikke-personfølsomme karakteristika ved de tre skoledistrikter kan anskueliggøres og analyseres. Byens historie og den økonomiske polarisering beskrevet af Christensen og Rasmussen ville ligeledes være ikke-anvendelig ved anonymisering. Netop spørgsmålet om inddragelsen af et kvarters historiske dimension diskuterer Small, når han forklarer, hvorfor han i sit *Villa Victoria*-studie vælger ikke at anonymisere kvarteret (Small 2004: 197).

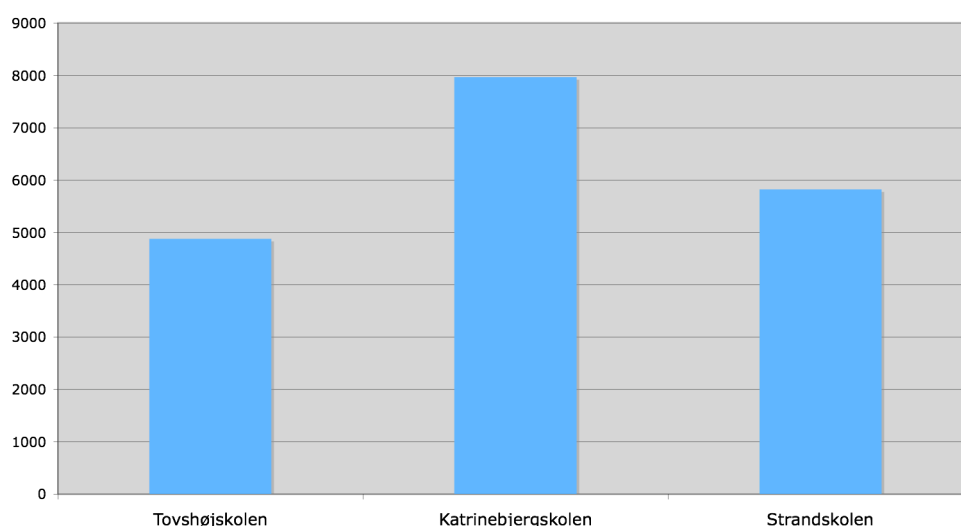
De tre skoledistrikters objektive karakteristika

I det næste vil jeg præsentere en række data fra det omtalte datasæt for på den måde at konstruere konturerne af de tre forskellige sociale kontekster som danner baggrund for undersøgelsen og klangbund for objektiveringen af informanternes livshistoriske udsagn.

Antal beboere i de tre skoledistrikter

Som det fremgår af tabel 1 er Katrinebjergskolen det største af de tre skoledistrikter. Her bor pr. 1. januar 2009⁴³ 7969 personer, mens der i skoledistrikt Tovshøjskolen bor 4881 personer imod 5823 i skoledistrikt Strandskolen. I de følgende tabeller vil data være omregnet til procent, så sammenligninger imellem de tre skoledistrikter bliver mulige.

Tabel 1. Befolkningen fordelt efter antal pr. 1. januar 2009.



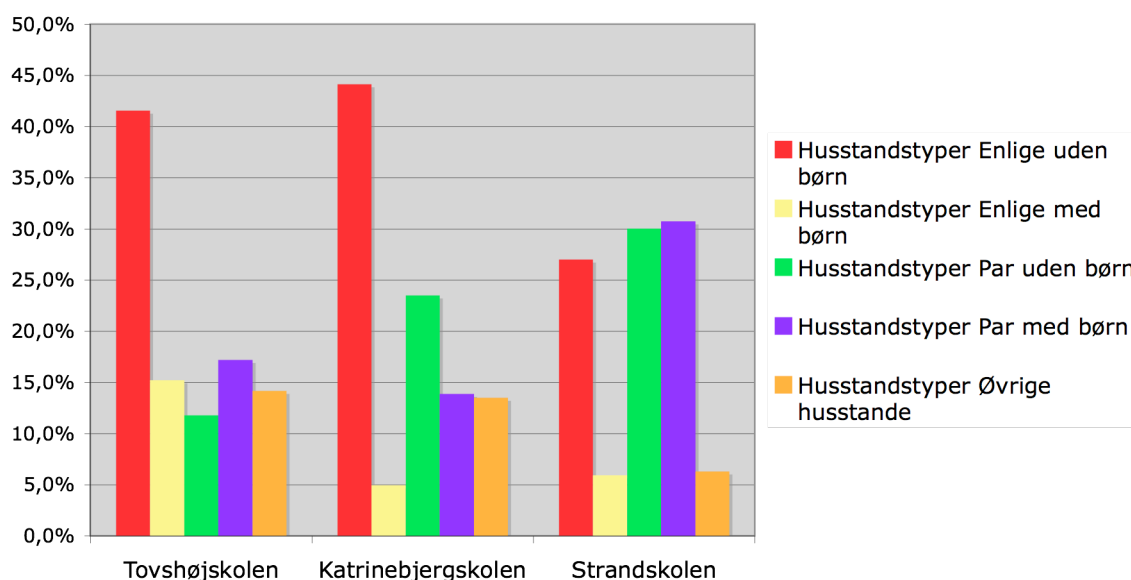
Forskellige husstands- og forsørgertyper

I det næste skal vi kigge på de mennesker der bor i de tre skoledistrikter. Først retter vi blikket imod husstandstyper, dvs. hvad er det for slags familier der bor i de tre skoledistrikter. Det viser sig at i Tovshøjskoledistriktet og Katrinebjergskoledistriktet er andelen af husstandstypen *enlige uden børn* hhv. 41,6 % og 44,6 % mod Strandskoledistriktets 27 %. Som vi husker fra Christensen og Rasmussens arbejde, er der mange studerende i 8220 Brabrand og 8200 Aarhus N, og det kan givetvis være denne pointe, der bl.a. er afgørende her. Ellers synes det centralt, at husstandstypen *enlige med børn* er højest repræsenteret i Tovshøjskoledistriktet, hvor i alt 15,2 % af husstandene er beboet af en enlig forsørger. Tallene i Katrinebjergskoledistriktet og

⁴³ Nøgletallene fra Danmarks Statistik er bestilt og modtaget i januar 2010. Datasættet viser tal fra årene 2007-2009.

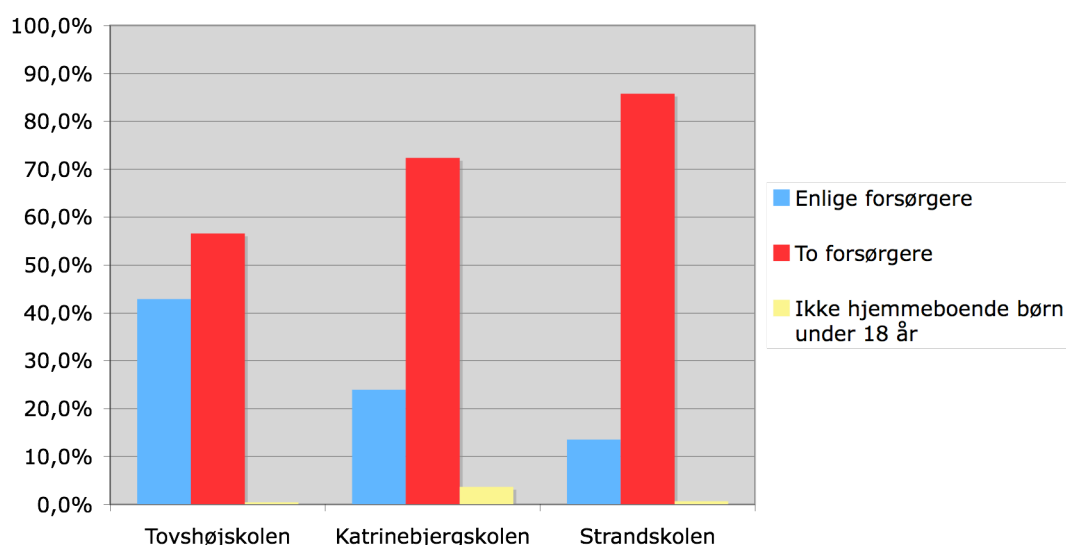
Strandskoledistriktet ligger på hhv. 4,9 % og 5,9 %. Endelig er det bemærkelsesværdigt at andelen af husstandstypen *par med børn* er omtrent dobbelt så høj i Strandskoledistriktet sammenlignet med de to andre distrikter, hvilket indikerer en større andel af kernefamilier i dette skoledistrikt. Se tabel 2.

**Tabel 2. Antal husstande fordelt på husstandstyper pr. 1. januar 2009.
Gengivet i procent.**



Kigger man kun på de familier, der lever som forsørgere, skærpes forskellene på de tre skoledistrikter yderligere. I tabel 3 fremgår det, at andelen af *enlige forsørgere* daler fra 42,9 % i Tovshøjskoledistriktet over 23,9 % i Katrinebjergskoledistriktet til 13,6 % i Strandskoledistriktet. Foretager vi samme bevægelse i spørgsmålet om husstande med to forsørgere, stiger andelen proportionelt med laveste andel på 56,6 % i Tovshøjskoledistriktet og højeste andel på 85,8 % i Strandskoledistriktet.

Tabel 3. Antal børn under 18 år fordelt efter forsørgertyper pr. 1. januar 2009. Gengivet i procent.

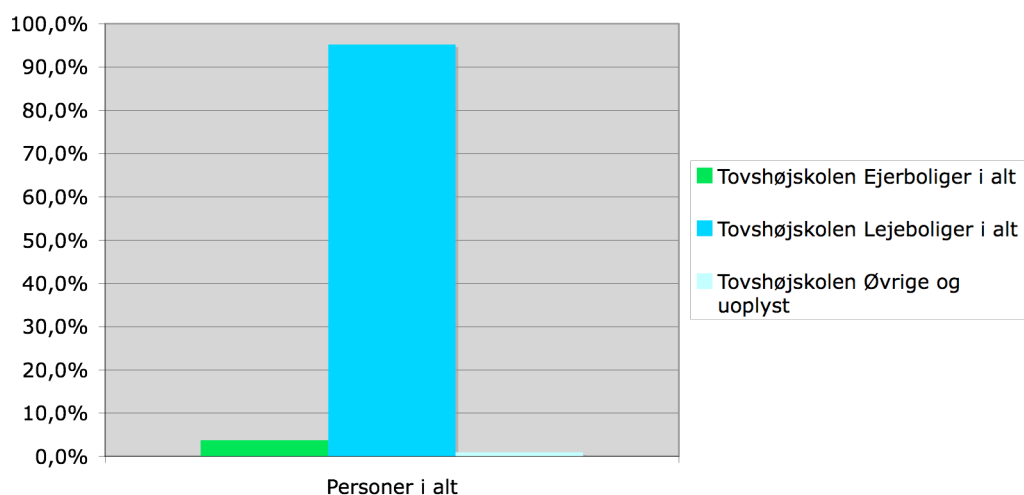


Så vidt husstands- og forsørgertyper. I det næste skal vi koncentrere os om folks boligmønstre og fokusere på hhv. boligens ejerform, art og størrelse.

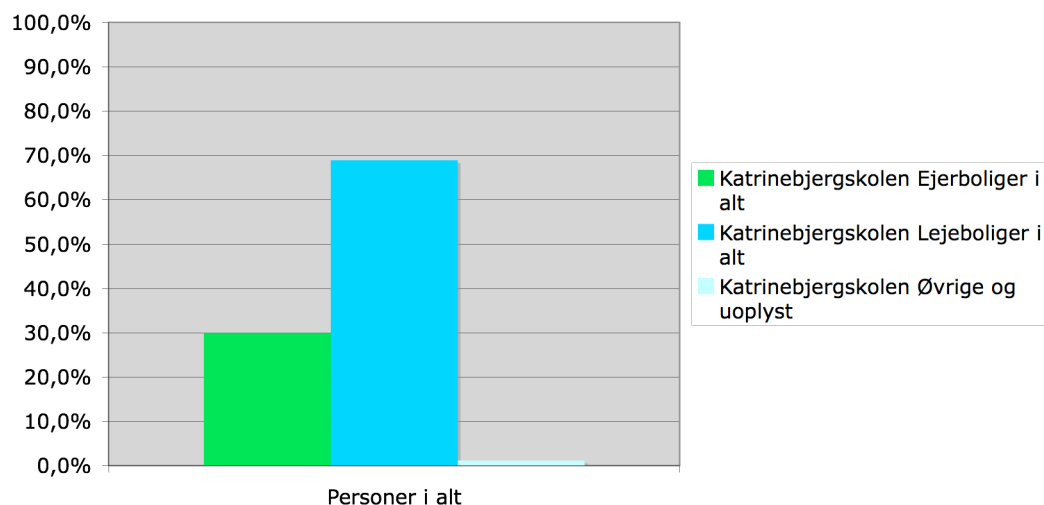
Boligmønstre i de tre skoledistrikter

Ligesom vi så forskelle i husstands- og forsørgertyper, viser også folks boligmønstre betragtelige statistiske forskelle de tre skoledistrikter imellem. Størst andel af lejere finder vi i Tovshøjskoledistriktet, hvor denne andel udgør 95,3 %. I Katrinebjergskoledistriktet bor 68,9 % til leje, mens dette tal for Strandskoledistriktet er 19,1 %. Se tabellerne 4a, 4b og 4c.

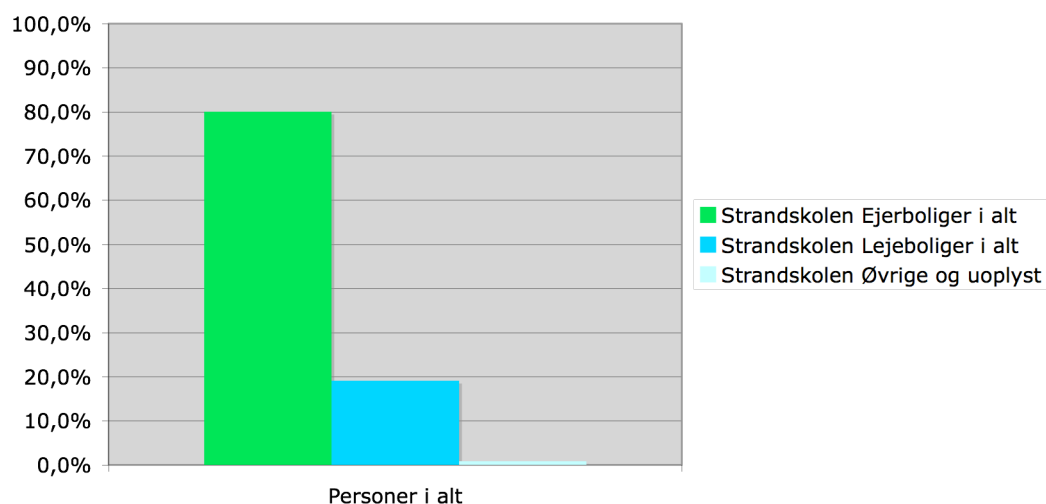
**Tabel 4a. Tovshøjskolen.
Befolkningen fordelt efter boligens ejerform.
Gengivet i procent.**



Tabel 4b. Katrinebjergskolen.
Befolkningen fordelt efter boligens ejerform.
Gengivet i procent.

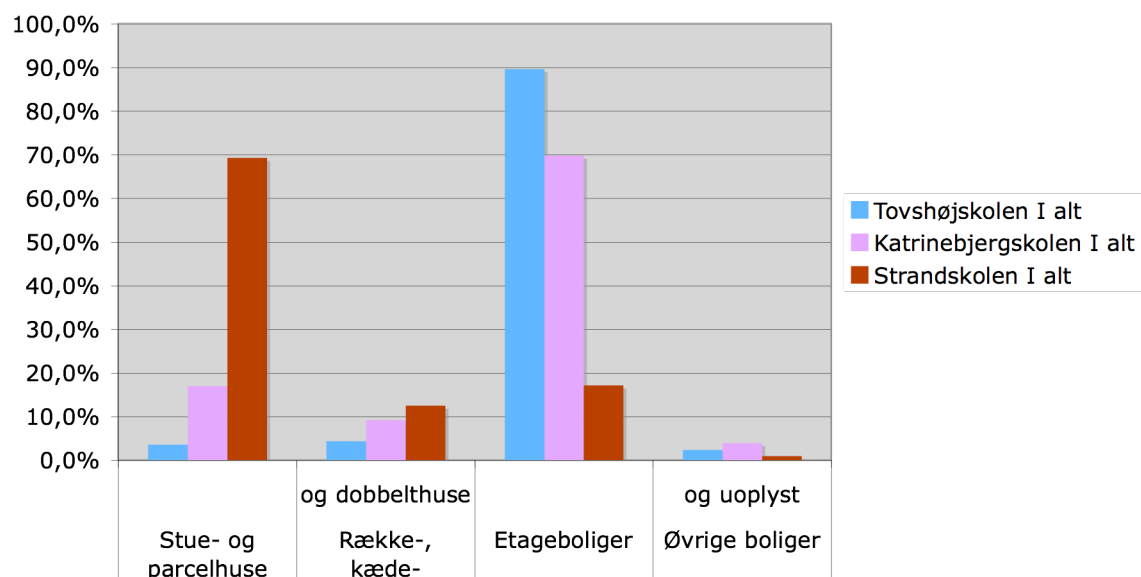


Tabel 4c. Strandskolen.
Befolkningen fordelt efter boligens ejerform.
Gengivet i procent.



Kigger man på boligernes art, viser der sig også markante forskelle. Strandskoledistriktet er primært gjort af villaer og parcelhuse og langt færre etageejendomme. I Katrinebjergskoledistriktet er billedet mere broget. Her bor 69,8 % i etageboliger imod hele 89,7 % i Tovshøjskoledistriktet. Se tabel 5.

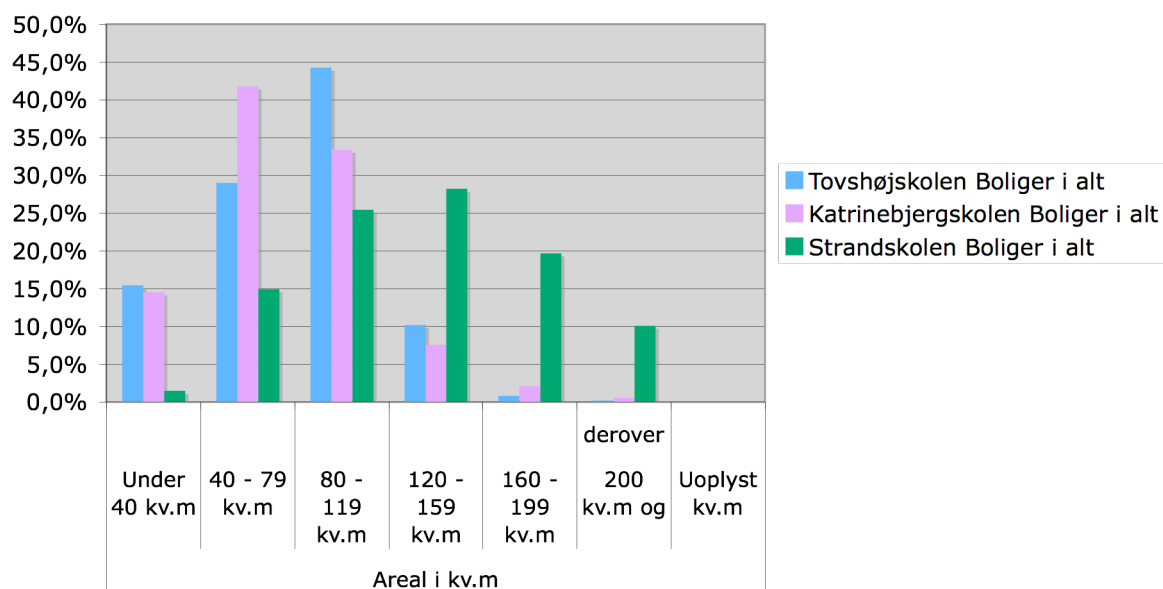
**Tabel 5. Samtlige boliger pr. 1.januar 2008 fordelt efter boligens art.
Gengivet i procent.**



I forhold til boligmønstre er der endelig spørgsmålet om boligernes størrelse, som ligesom de to foregående forhold kan signalere forskelle i ressourcer og privilegier. Her går den mest markante forskel imellem Strandskoledistriktet og de to andre distrikter, idet Strandskoledistriktets boliger generelt er mere rummelige, talt på kvadratmeter. Forskellen illustreres i tabel 6, hvor det fremgår, at Tovshøjsskoledistriktet og Katrinebjergsskoledistriktet stort set følges ad, imens beboere i Strandskoledistriktet for manges vedkommende har mere plads i hjemmet.

Lægges tallene for boliger der har et boligareal på 120 kvadratmeter eller derover sammen, bliver tallet i Strandskoledistriktet 58,1 % - det er altså langt over halvdelen af boliger i dette skoledistrikt, der har et boligareal på 120 kvadratmeter eller derover. For de to andre skoledistrikter ligger andelen af boliger med et boligareal på 120 kvadratmeter eller derover (sammenlagt) på lige omkring 10 %.

Tabel 6. Beboede boliger pr. 1. januar 2008 fordelt efter boligens samlede areal. Gengivet i procent



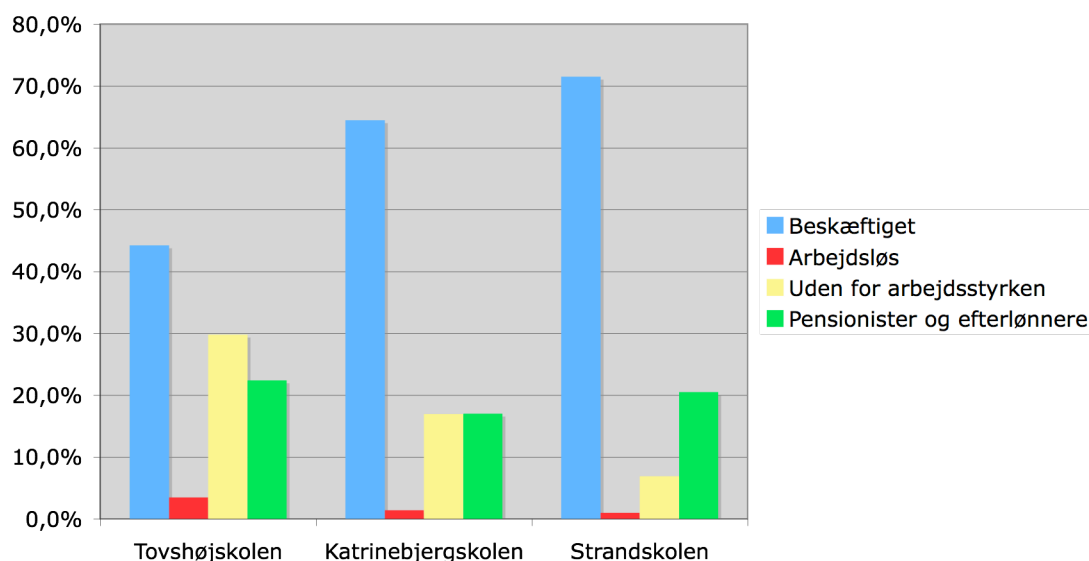
Sociale positioner i de tre skoledistrikter

Det næste vi fokuserer på vedrører befolkningsgruppernes sociale positioner, dvs. forhold omkring socioøkonomisk status, forstået som spørgsmål om jobpositioner, beskæftigelsesmønstre og indkomstforhold. Der er med andre ord tale om indikatorer på økonomisk kapital. Uddannelse og beskæftigelse hænger (ofte) sammen, og derfor rettes fokus ligeledes imod uddannelsesniveauer, dvs. den kulturelle kapitalvolumen i de tre skoledistrikter. Først retter vi fokus på beskæftigelsesgraden i de tre skoledistrikter.

Socioøkonomiske forskelle

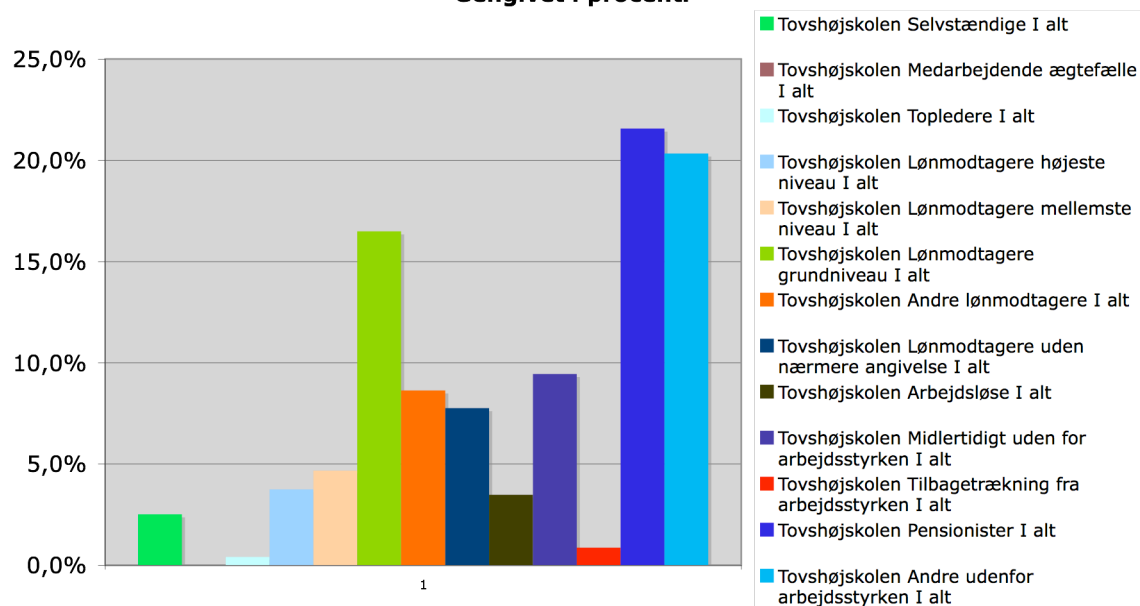
I tabel 7 fremgår det, at andelen af beskæftigede er højest i Strandskoledistriktet og lavest i Tovshøjsskoledistriktet og at sidstnævnte skoledistrikt følger sig højest i andelen af personer over 16 år, der er uden for arbejdsstyrken.

Tabel 7. Befolkningens over 16 år socioøkonomiske sammensætning 1. januar 2008.
Gengivet i procent.

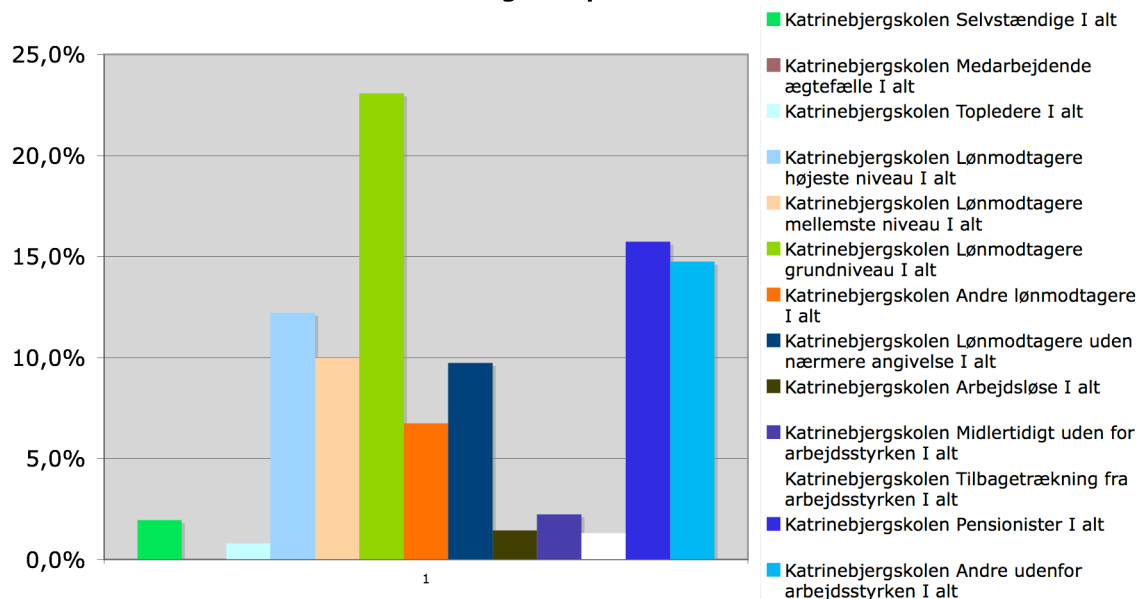


I tabel 8a, 8b og 8c kan vi nærmere studere befolkningernes socioøkonomiske status, dvs. hvilken status befolkningen har på arbejdsmarkedet i forhold til lønniveau og hvor mange der f.eks. er topledere og selvstændige. Tabellerne viser bl.a., at andelen af lønmodtagere på mellemste og højeste niveau, samt andelen af topledere og selvstændige er mærkbart højere i Strandskoledistriktet end i de to andre skoledistrikter. Største forskelle figurerer imellem Strandskoledistriktet og Tovshøjskoledistriktet.

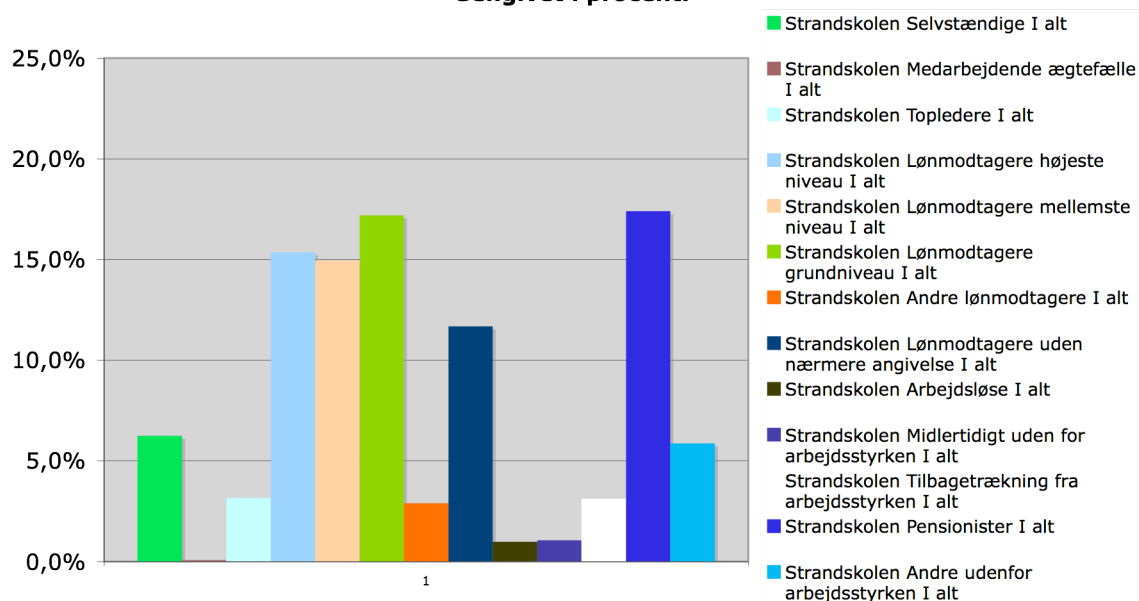
Tabel 8a. Tovshøjskolen.
Befolkningen over 16 år efter socioøkonomisk status 1. januar 2008.
Gengivet i procent.



Tabel 8b. Katrinebjergskolen.
Befolkningen over 16 år efter socioøkonomisk status 1. januar 2008.
Gengivet i procent.



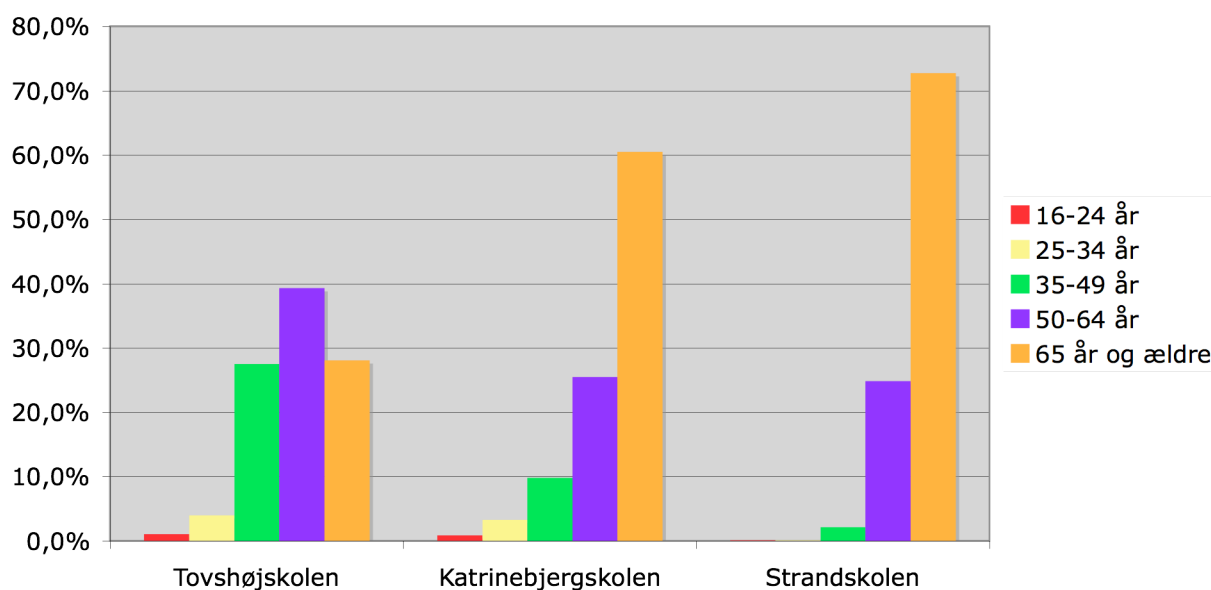
Tabel 8c. Strandskolen.
Befolkningen over 16 år efter socioøkonomisk status 1. januar 2008.
Gengivet i procent.



Spørgsmålet om hvornår folk trækker sig tilbage fra arbejdsstyrken, kan ligeledes indikere centrale træk ved befolkningsgruppernes beskæftigelsesmønstre og socioøkonomiske status.

I tabel 9 kan vi netop udlæse folks alder, når de trækker sig tilbage fra arbejdsstyrken, og her viser det sig, at Tovshøjskoledistriktet markerer sig med den højeste andel af tilbagetrukne i alle aldersgrupper undtagen gruppen af personer, der er 65 år og ældre. Mest markant er nok forskellen i aldersgruppen 35-49 år, hvoraf 27,5 % er tilbagetrukket fra arbejdsstyrken i Tovshøjskoledistriktet, mens tallet er 9,8 % for Katrinebjergskoledistriktet og blot 2,1 % for Strandskoledistriktet.

Tabel 9. Pensionister og personer tilbagetrukket fra arbejdsstyrken fordelt på aldersgrupper, 1. januar 2008. Gengivet i procent.

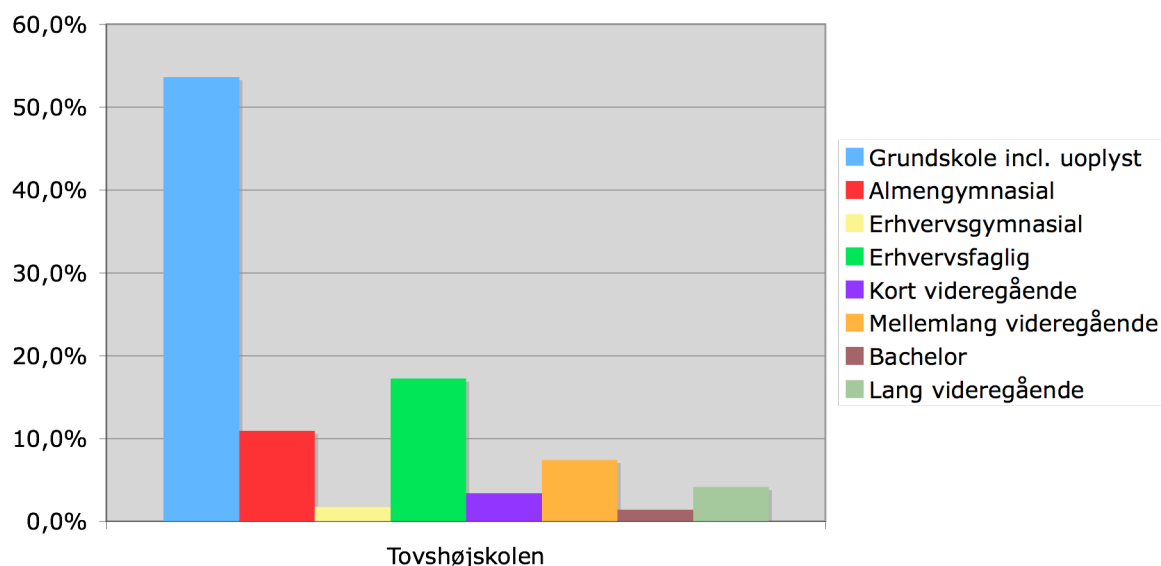


Forskelle i uddannelsesniveauer

Som anskueliggjort tidligere i afhandlingen har uddannelse konstitueret sig som en gældende norm i vort samfund – flere og flere får mere og mere uddannelse og arbejdsmarkedet komponeres i stigende grad omkring uddannelsesniveauer og de dertil hørende løntrin, hvilket udtrykker den også beskrevne pointe, at uddannelse er at forstå som en besiddelse, jf. Weber eller som Bourdieu udtrykker det; en kulturel kapital. Sådanne besiddelser eller kapitaler er ikke jævnt fordelt på bykortet, hvilket tabel 10a, 10b og 10c illustrerer. Af tabel 10a fremgår det, at andelen af personer i Tovshøjskoledistriktet over 16 år, der har grundskole som højeste uddannelsesniveau er 53,6 % og at andelen af personer med videregående uddannelse (dvs.

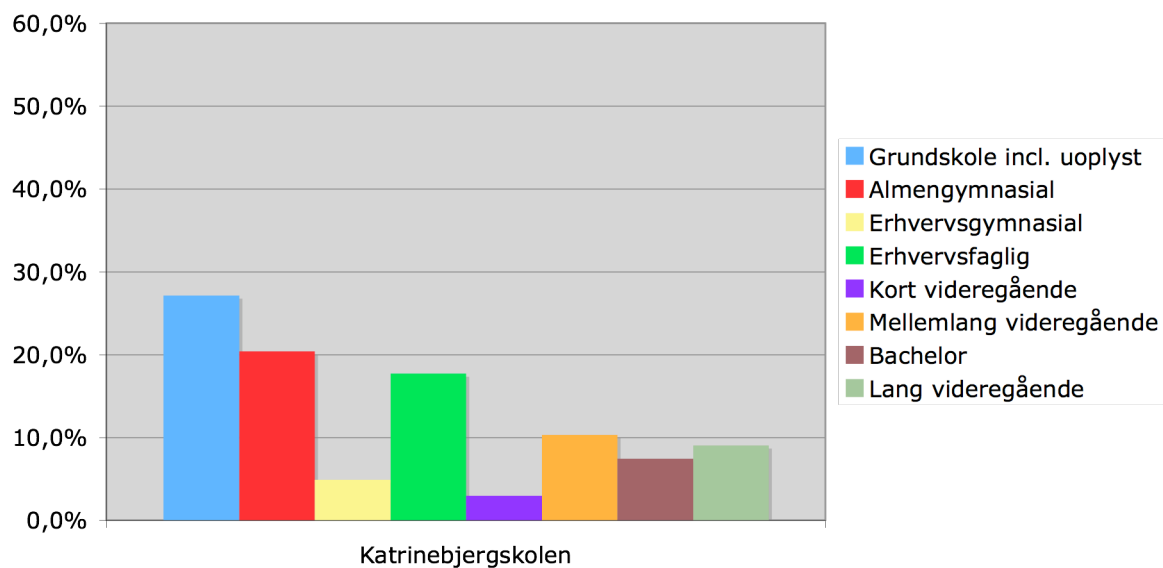
tallene for kort videregående, mellemlang videregående, bachelor og lang videregående lagt sammen) ligger på 16,4 %.

Tabel 10a. Tovshøjskolen.
Befolkningen over 16 år efter højeste fuldførte uddannelse 1. januar 2008.
Gengivet i procent.

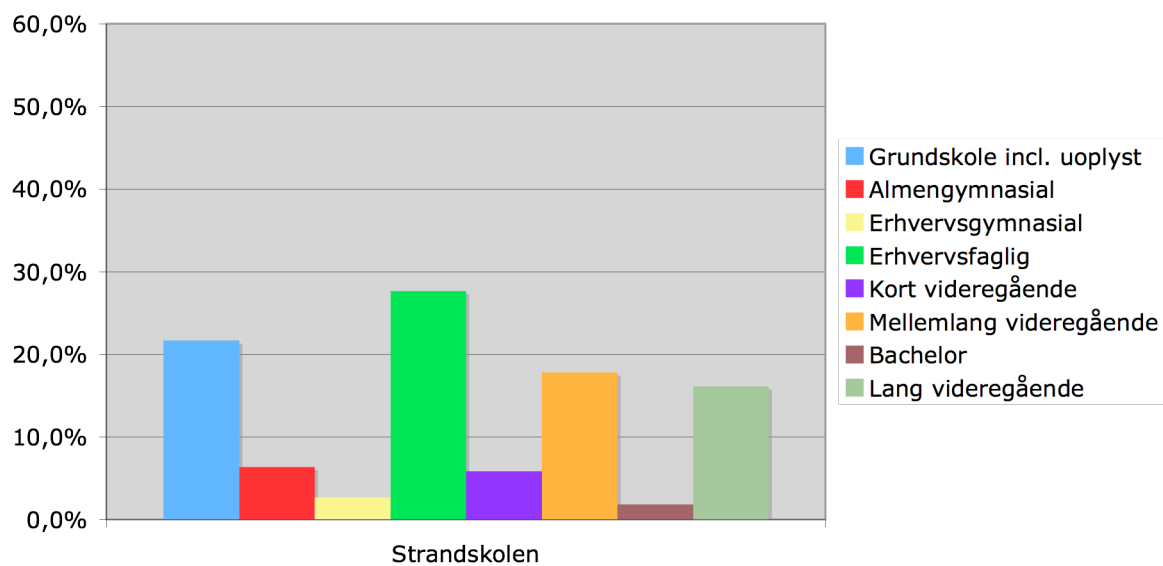


Til sammenligning er andelen af personer i Katrinebjergskoledistriktet over 16 år, der har grundskole som højeste uddannelsesniveau 27,2 %, dvs. omtrent halvt så mange som i Tovshøjskoleområdet. Andelen af folk med videregående uddannelse (dvs. tallene for kort videregående, mellemlang videregående, bachelor og lang videregående lagt sammen) ligger her på 29,8 %. I Strandskoleområdet udgør tallene hhv. 21,7 % og 41,5 %, hvilket indikerer betydelige forskelle i skoledistrikternes samlede kulturelle kapitalvolumen. Se tabellerne 10b og 10c.

Tabel 10b. Katrinebjergskolen.
Befolkningen over 16 år efter højeste fuldførte uddannelse 1. januar 2008.
Gengivet i procent.



Tabel 10c. Strandskolen.
Befolkningen over 16 år efter højeste fuldførte uddannelse 1. januar 2008.
Gengivet i procent.



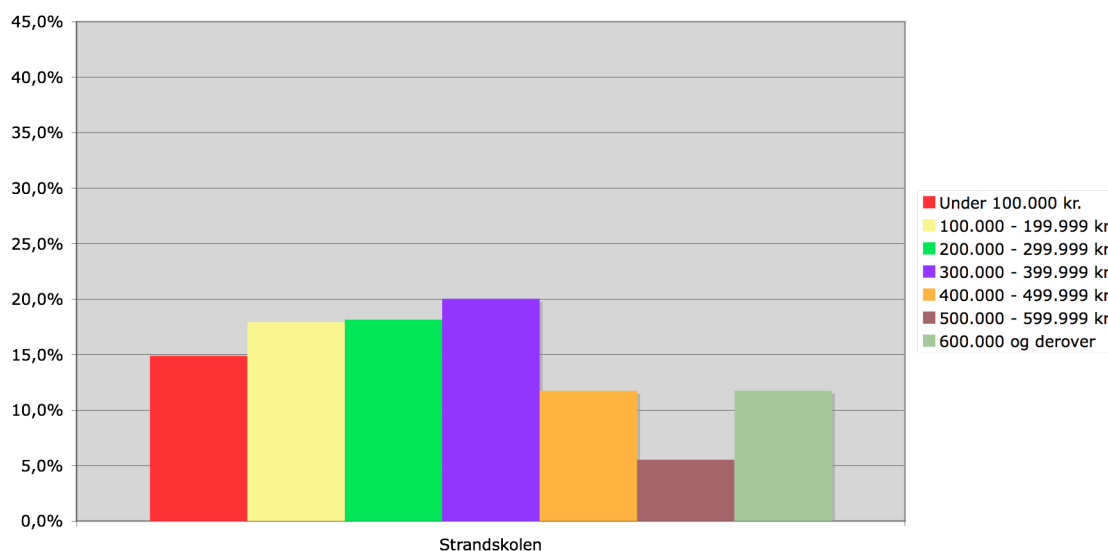
Interessant er det, at andelen af personer med en erhvervsfaglig uddannelse som højeste fuldførte uddannelse ligger forholdsvis lige i de tre områder, dog med et lidt højere niveau i Strandskoledistriktet.

Indkomstbaserede forskelle

Endelig skal vi i bestemmelsen af befolkningsgruppernes sociale position, dvs. placering i det samlede rum af sociale forskelle, interessere os for de statistiske forskelle i lønindkomster, dvs. indikatorer på økonomisk kapital.

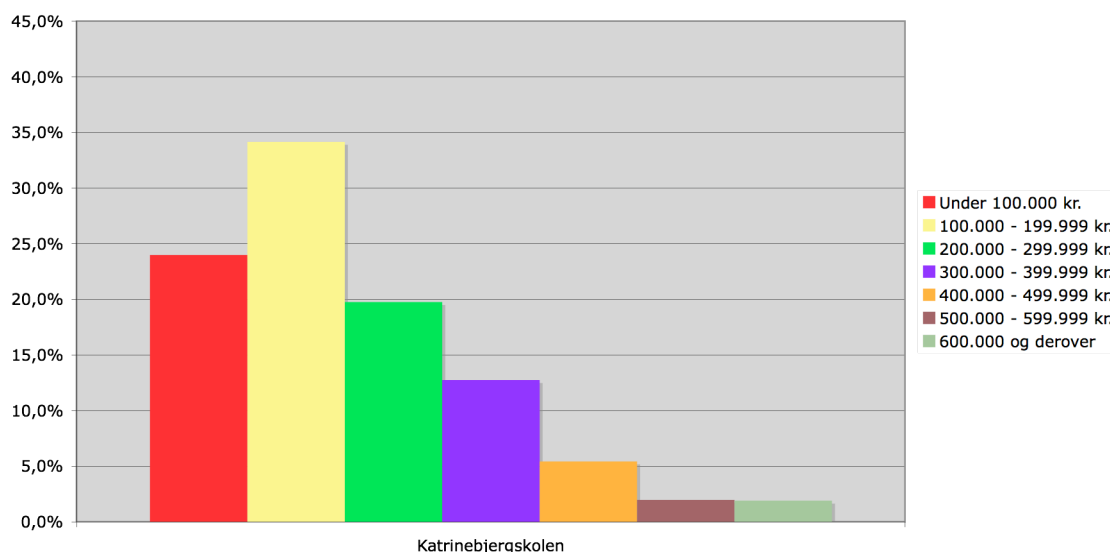
Strandskoledistriktet er det mest velstillede af de tre, og blandt de mest velhavende i Aarhus. Tabel 11c viser indkomstniveauet i Strandskoledistriktet og her kan man se, at ca. halvdelen af befolkningen over 15 år tjener 300.000 kr. eller derover (dvs. tallene for 300.000-399.999 kr. og opefter lagt sammen) og at ca. 12 % tjener mere end 600.000 kr. om året

Tabel 11c. Strandskolen.
Fuldt skattepligtige personer på 15 år og derover fordelt på indkomst i alt 2007.
gengivet i procent.



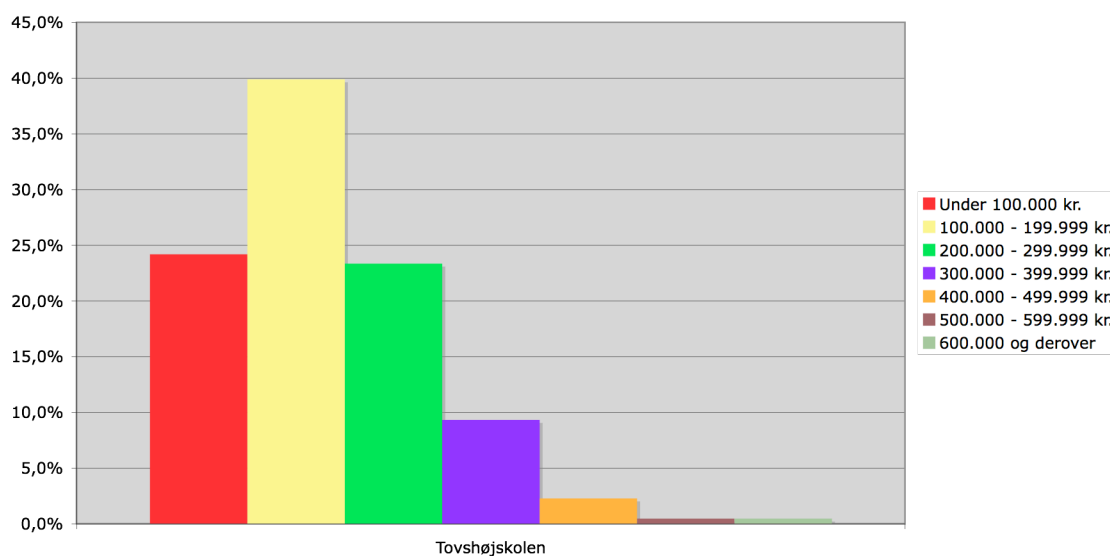
I tabel 11b kan man udlæse indkomstniveauet for Katrinebjergskoledistriktet. Til forskel fra Strandskoledistriktet er det her blot 22 % af personer over 15 år, der tjener 300.000 kr. eller derover (dvs. tallene for 300.000-399.999 kr. og opefter lagt sammen), mens kun ca. 2 % imod Strandskoledistriktets ca. 12 % tjener 600.000 kr. eller derover.

Tabel 11b. Katrinebjergskolen.
Fuldt skattepligtige personer på 15 år og derover fordelt på indkomst i alt 2007. Gengivet i procent.



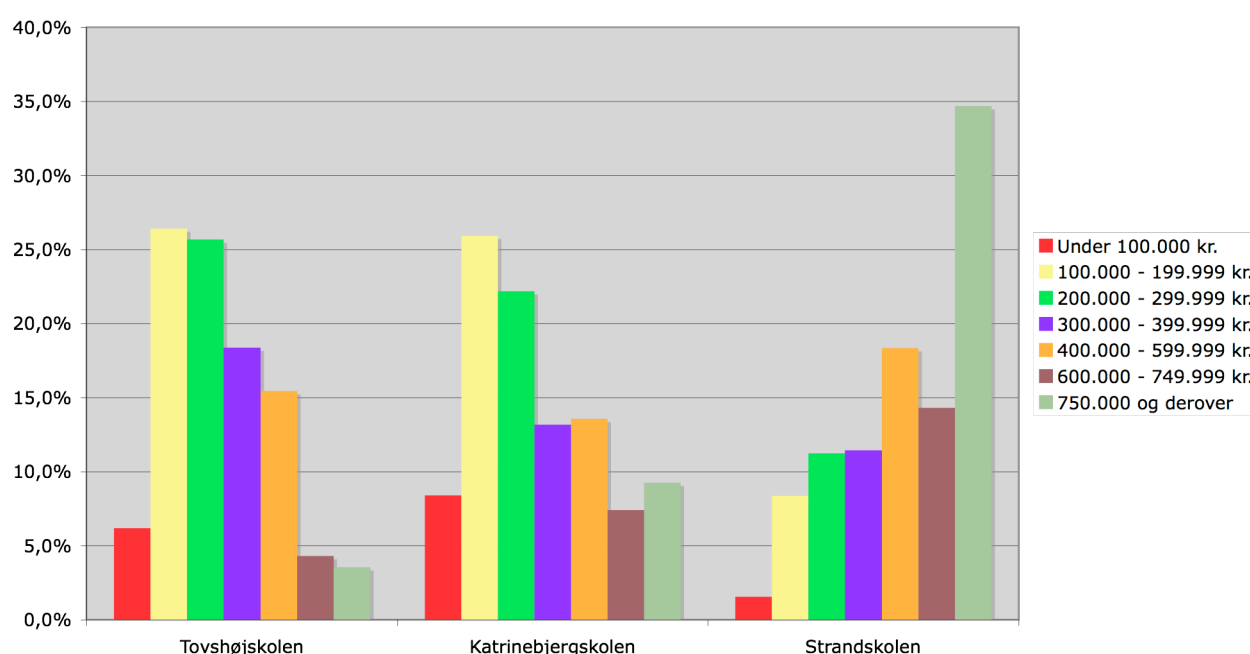
Billedet er igen markant anderledes, når vi fokuserer på indkomstniveauet for Tovshøjskoledistriktet. Her er det 12,6 % af personerne over 15 år der tjener 300.000 kr. eller derover (dvs. tallene for 300.000-399.999 kr. og opefter lagt sammen), mens andelen af højest lønnede, dvs. personer der tjener 600.000 kr. eller derover, i komparation blot udgør 0,5 %. Se tabel 11a.

Tabel 11a. Tovshøjskolen.
Fuldt skattepligtige personer på 15 år og derover fordelt på indkomst i alt 2007. gengivet i procent.



Forskellene markerer sig også, når man kigger på tallene for husstandsindkomster, hvilket er illustreret i tabel 12, der gengiver husstandsindkomsten for alle tre skoledistrikter. Strandskoledistriktet markerer sig med den højeste andel af husstande med en samlet indkomst på 750.000 kr. eller derover. Her er tallet ca. 34,7 % imod 9,3 % i Katrinebjergskoledistriktet og 3,6 % i Tovshøjskoledistriktet. Sidstnævnte to skoledistrikter markerer sig højt på husstande, der samlet tjener imellem 100.000 og 299.999, hvilket igen markerer en betydelig forskel fra Strandskoledistriktet og således overordnet illustrerer forskelle i de tre skoledistrikters kapitalvolumen.

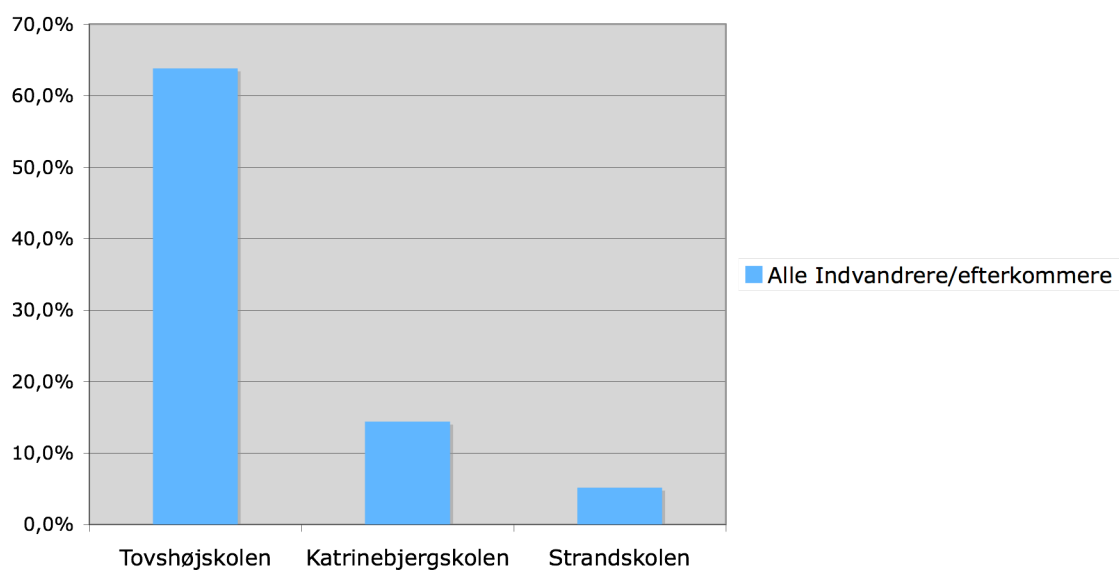
**Tabel 12. Husstande fordelt på husstandsindkomst i alt 2007.
Gengivet i procent.**



De tre skoledistrikters etniske komposition

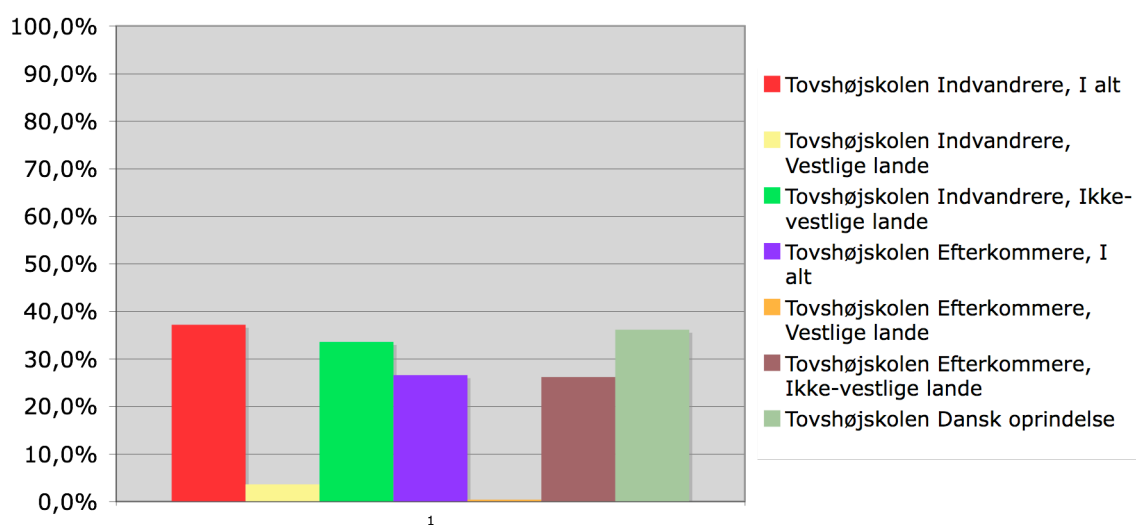
Som afrunding på indeværende kapitel vil jeg fokusere på en række forskelle i den etniske sammensætning i de tre skoledistrikter. Den mest markante forskel går her imellem Tovshøjskoledistriktet med en høj andel af borgere med anden etnisk herkomst end dansk og så de to andre skoledistrikter, der i sammenligning begge har betragteligt færre borgere med ikke-dansk etnisk baggrund.

Tabel 13. Andel indvandrere/efterkommere 1. januar 2009.
Gengivet i procent

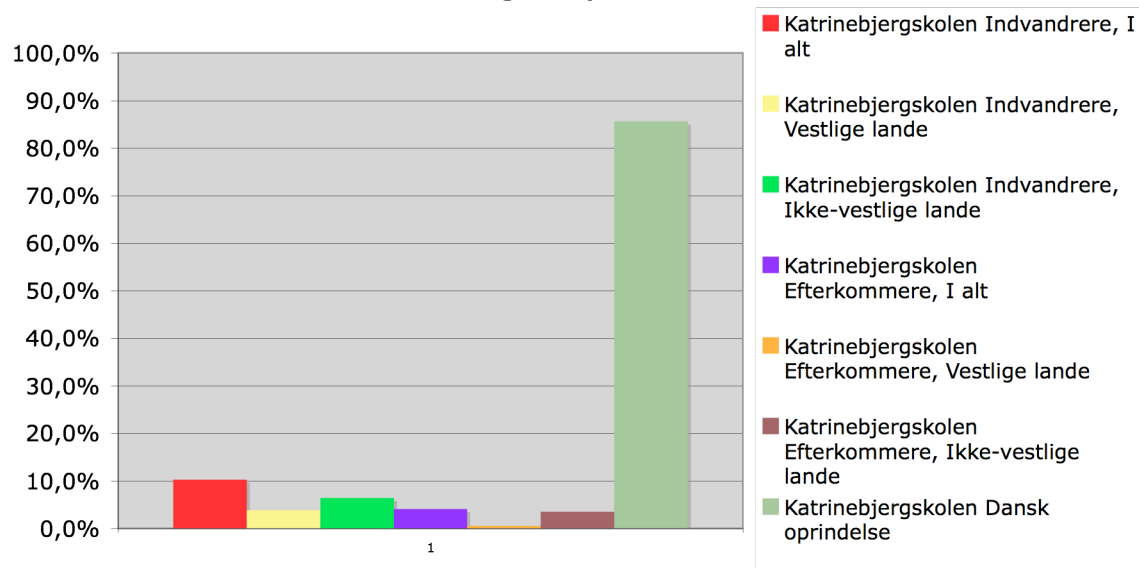


I tabel 13 kan man udlæse denne forskel. I tabellerne 14a, 14b og 14c fremgår det tilmed, hvordan befolkningerne er fordelt imellem personer med dansk oprindelse, indvandrere og efterkommere og hvorvidt de sidstnævnte to grupper har vestlig eller ikke-vestlig herkomst.

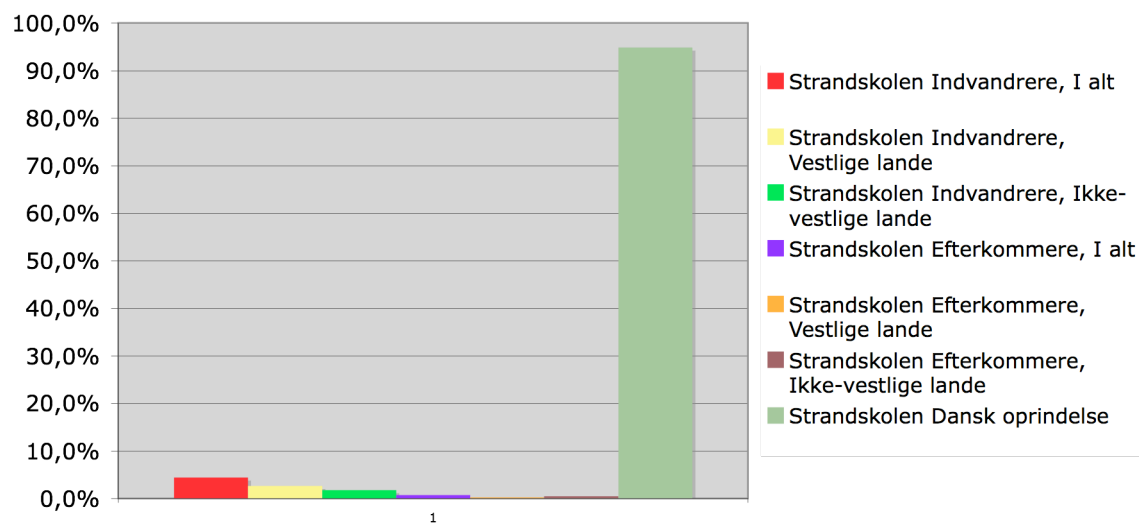
Tabel 14a. Tovshøjskolen.
Befolkningen fordelt efter herkomst (indvandrere, efterkommere, dansk oprindelse) og vestlige/ikke-vestlige lande pr. 1. januar 2009.
Gengivet i procent.



Tabel 14b. Katrinebjergskolen.
Befolkningen fordelt efter herkomst (indvandrere, efterkommere, dansk oprindelse) og vestlige/ikke-vestlige lande pr. 1. januar 2009.
Gengivet i procent.



Tabel 14c. Strandskolen.
Befolkningen fordelt efter herkomst (indvandrere, efterkommere, dansk oprindelse) og vestlige/ikke-vestlige lande pr. 1. januar 2009.
Gengivet i procent.



Territorielt organiserede strukturelle forskelle

Som anskueliggjort indledningsvist i indeværende kapitel udvikler Aarhus sig eksplosivt i efterkrigstiden; forstæder sprænger tidligere rammer, og hvor nogle (videre)udvikler sig som parcelhuskvarterer, bygges der i andre etagebyggerier i beton for at håndtere stigningen i befolkningstallet. Og som tallene i forhold til den etniske komposition ovenfor illustrerer, så er

der stor forskel på det etniske rekrutteringsgrundlag i de tre skoledistrikter, hvilket antageligvis også hænger sammen med andre variable i de tre grupperingers samlede kapitalvolumen, herunder økonomiske og kulturelle kapitaler. Der er med andre ord, som det fremgår af indeværende kapitel, en række uligheder i besiddelsen og fordelingen af ressourcer, hvilket harmonerer med kapitlets pointer om stigende polarisering i Aarhus Kommune, samt afhandlingens grundliggende redegørelser for stigende polariseringstendenser i det danske samfund – tendenser der slår igennem *territorielt*. Sådanne territorielt organiserede strukturelle forskelle er hvad bysociologien, som illustreret tidligere, i forskellige sammenhænge betegner som tilstande af segregation, dvs. by- eller bolig-mæssige tilstande der udtrykker, at folk grupperer sig og lever adskilt fra hinanden på baggrund af homogene livsbetingelser, og at der hertil hører symbolske kampe om legitimitet, anseelse, normative distanceringer og magt, jf. Bourdieu, og pointen om at den rette adfærd ofte forbindes med de ”gode” eller ressourcestærke steder.

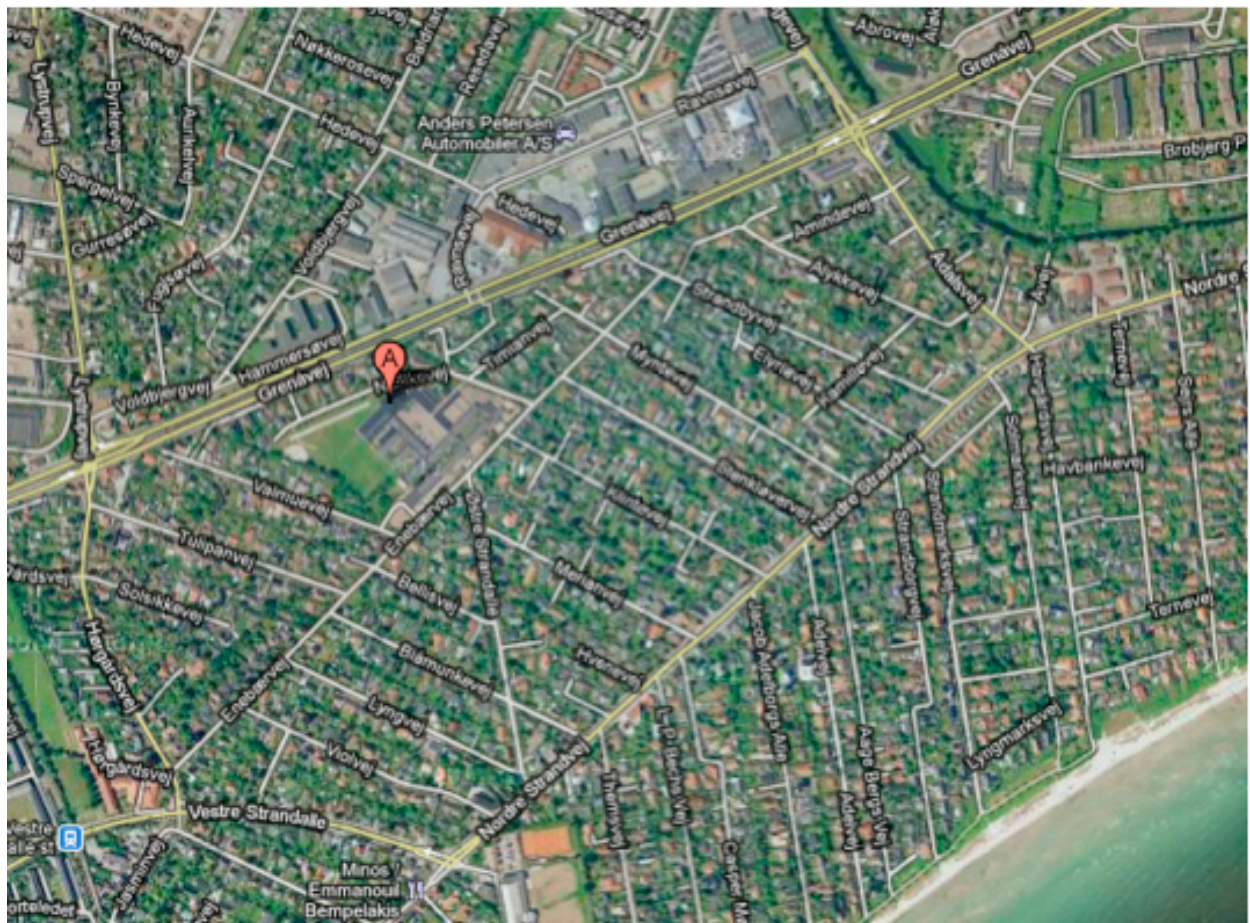
På vej i kvalitativ retning

Som afrunding på indeværende kapitel vil jeg forlade de statistiske data og bevæge mig i retning af det kvalitative grundlag for undersøgelsen, nemlig de 24 livshistorieinterviews. Inden jeg når så langt, vil jeg dog, som medium imellem den kvantitative og den kvalitative del af afhandlingen, og som modstykke til det statistiske materiale ovenfor, kort præsentere en række karakteristika ved de tre skoledistrikter, som jeg har oplevet dem ved at bevæge mig rundt i skoledistrikterne med et kamera og en notesblok⁴⁴. Udover billeder præsenteres også et kort over hvert skoledistrikt. Kortene er såkaldte satellitkort fra Google, der giver en overordnet fornemmelse af bebyggelsen i skoledistrikterne, og således illustrerer villavejene i Strandskoledistriktet, de blandede bebyggelser i Katrinebjergskoledistriktet og etageboligerne i Tovshøjskoledistriktet.

⁴⁴ Der er med andre ord tale om kvalitative observationer/data, som til forskel fra de statistiske data kan give et mere subjektivt drejet indtryk af de tre skoledistrikter, hvilket måske kan komme læseren til gode. Det er i al sin enkelhed det, der er hensigten med at inddrage dataene i afhandlingen. Eftersom der ikke er tale om observationer af mennesker eller relationer er der tale om hvad man kunne kalde (en radikalt) ikke-deltagende observation (Spradley 1980: 58-59; Kristiansen & Krogstrup 1999). Udover denne pointe vil jeg blot henvise til afhandlingens generelle metodologiske pointer omkring det kvalitative approach.

Strandskoledistriktet

Kort over Strandskoledistriktet. Punkt A angiver Strandskolens placering.



Som det fremgår på kortet er Grenåvej og Nordre strandvej de to største veje i skoledistriktet og på den ene side af Grenåvej, længst fra vandet, findes Bilbyen, Aarhus' største samling af bilforretninger.

Grenåvej



Stranden med udsigt til Aarhus C og Mols findes i den anden ende af skoledistriktet, for enden af en række sideveje til Nordre Strandvej.

Sidevej til Nordre Strandvej



Strandskoledistriktet består primært af villaer og parcelhuse, og når man bevæger sig rundt ser man mange steder store huse og dyre og/eller store biler. Mange huse har tilbygninger og strandudstyr som både, surfere, kajakker, m.m. er placeret i manges indkørsler, der i øvrigt ofte er designet til to eller flere biler. I skoledistriktet findes mange mindre specialforretninger og restauranter, særligt langs Nordre Strandvej.

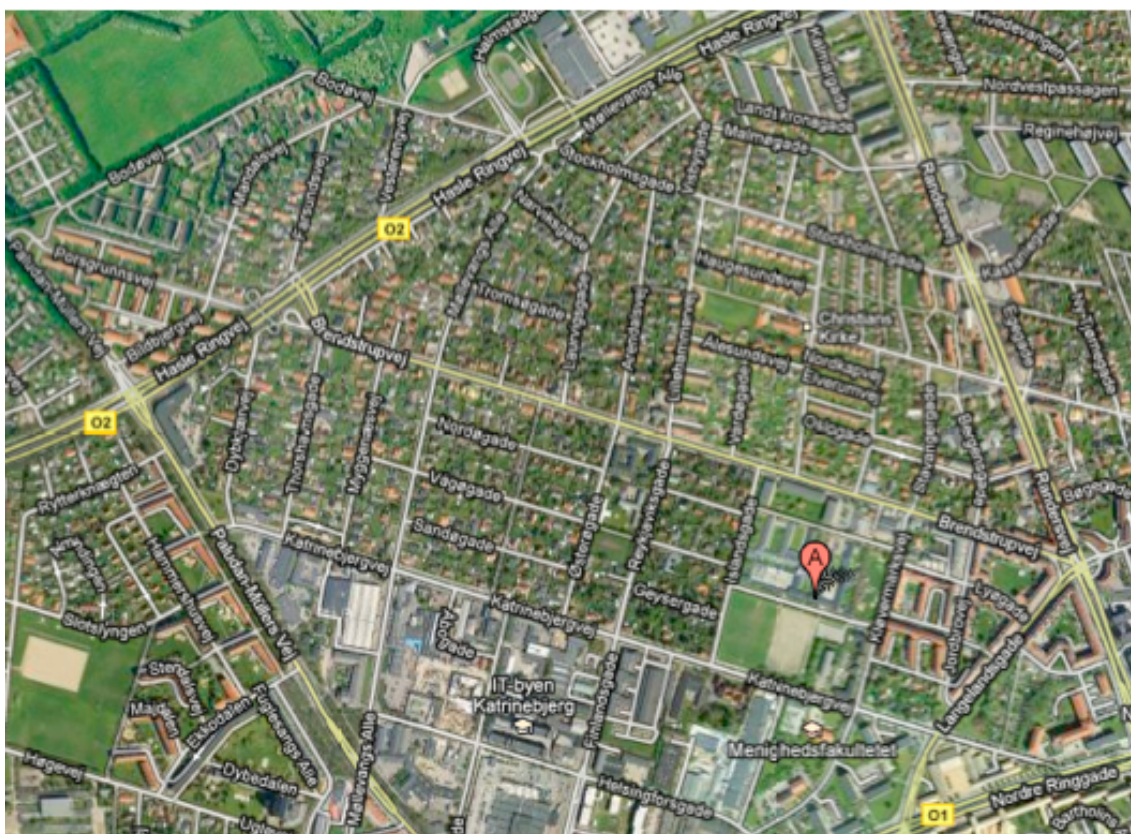
Nordre Strandvej



Områderne som skoledistriktet støder op til, er alle ressourcestærke områder.

Katrinebjergskoledistriktet

Kort over Katrinebjergskoledistriktet. Punkt A angiver Katrinebjergskolens placering.



I Katrinebjergskoledistriktet finder man mange forskellige slags bebyggelser. I nogle gader findes der etageboliger i mursten og i udkanten tæt på den store ringvej finder man etageboliger i beton.

Kalmargade



I store dele af området findes villaveje med parcelhuse med garager beregnet til en bil. Nogle steder ser man huse med tilbygninger, men mange steder fremstår boliger også relativt slidt. Der er nogen industri og et stort butikscenter, Storcenter Nord. I gaderne finder man relativt få specialbutikker. Brendstrupvej er en af de centrale veje i skoledistriktet.

Brendstrupvej



Skoledistriktet er omkranset af forskellige slags boligområder, hvoraf nogle er almindelige parcelhuskvarterer, mens andre er mere socialt udsatte boligområder.

Villaveje og kig til tilstødende område, Reginehøj



Tovshøjskoledistriktet

Kort over Tovshøjskoledistriktet. Punkt A angiver Tovshøjskolens placering.



Går man en tur i Tovshøjskoledistriktet finder man mange etageboliger i beton i forskellige udformninger.

Lenesvej



Et stort rekreativt område med en sø er centralt placeret i området. Her er mange stier til løb, cykling og vandreture.

Rekreativt område



Edwin Rahrs Vej er den centrale gade i området, og her findes Bazar Vest, et butikcenter med mange forskellige specialforretninger.

Edwin Rahrs Vej



På parkeringspladserne uden for etageboligerne ser man mange ældre biler og mange fællesarealer er forholdsvis slidt. Skoledistriktet er omkranset af forskellige slags boligområder, både parcelhuskvarterer og socialt udsatte kvarterer.

Så vidt præsentationen af de tre skoledistrikter. I det næste skal det handle om afhandlingens kvalitative del.

Kapitel 6. At interviewe 24 informanter.

Undersøgelsens kvalitative del

Ovenpå den kvantitative del af undersøgelsen vil jeg i det følgende konkretisere hvordan jeg har designet afhandlingens interviewundersøgelse. Først vil jeg præsentere et overblik over de 24 informanter, der har deltaget i undersøgelsen. For at sikre informanternes anonymitet er alle navne ændret⁴⁵, ligesom der efterfølgende i afhandlingen ikke refereres til familiemedlemmers, venners eller gaders specifikke navne⁴⁶. I skema 1 fremgår informanternes navn og etnicitet⁴⁷.

⁴⁵ Informanternes præcise alder ved interviewtidspunktet fremgår ej heller i afhandlingen. Informanternes alder på interviewtidspunktet fordelte sig jævnt imellem 19-22 år.

⁴⁶ Kvale diskuterer etiske retningslinjer ved kvalitative interviewundersøgelser og noterer tre centrale forhold; *informeret samtykke*, *fortrolighed* og *konsekvenser* (Kvale 1997: 118). *Informeret samtykke* indebærer at informanten informeres om undersøgelsens formål og design og at informanten deltager frivilligt under de angivne betingelser. *Fortrolighed* vedrører den pointe at private data, der kan identificere informanten ikke rapporteres og spørgsmålet om *konsekvenser* vedrører det, at risikoen for at skade en informant skal være så lille som muligt. I kontakten til informanter og ved gennemførelse af interviews har jeg forholdt mig til og fulgt disse retningslinjer. I den indledende kontakt har jeg *informeret* om projektet, og denne information er uddybet ved interviewet. Vedr. *fortrolighed* har jeg lovet alle informanter (incl. familiemedlemmer, venner, specifikke gadenavne, etc.) anonymitet, men også gjort det klart, at hvis nære venner eller familiemedlemmer kender til informantens deltagelse i undersøgelsen og efterfølgende læser afrapporteringer, så kan jeg ikke udelukke at der kan opstå grader af genkendelighed. Alle informanter har accepteret disse betingelser. Om *konsekvenser* har jeg i alle interviewsituationer bekendtgjort, at jeg til fulde respekterer, hvis der er forhold eller temaer informanten ikke ønsker at tale om.

⁴⁷ I undersøgelsen deltager informanter fra en række mellemøstlige lande. Disse er af anonymitetsårsager samlet under fællesbetegnelsen *Mellemøstlig baggrund*.

Skema 1. Oversigt over undersøgelsens 24 informanter, opdelt i de tre udvalgte skoledistrikter. Navn og etnicitet.

Skoledistrikt Tovshøjskolen		Skoledistrikt Katrinebjergskolen		Skoledistrikt Strandskolen	
Informant	Etnicitet/ Oprindelse	Informant	Etnicitet/ Oprindelse	Informant	Etnicitet/ Oprindelse
Salma	Mellemøstlig baggrund	Iben	Danmark/ Mellemøstlig baggrund	Anna	Danmark
Nanna	Danmark	Johanne	Danmark	Olivia	Danmark
Nehir	Mellemøstlig baggrund	Lotte	Danmark	Sasja	Danmark
Habeeba	Mellemøstlig baggrund	Ninna	Danmark	Thea	Danmark
Erhan	Mellemøstlig baggrund	Claes	Danmark (adopteret)	Andreas	Danmark
Munir	Mellemøstlig baggrund	Janus	Danmark	Jeppe	Danmark
Fadi	Mellemøstlig baggrund	Magnus	Danmark	Kalle	Danmark
Akil	Mellemøstlig baggrund	Silas	Danmark	Simon	Danmark

Omend Kvale, som Bourdieu og Goodson & Adair, slår til lyd for ikke at betragte interviewundersøgelsen som en teknisk, logisk og lineær proces (Kvale 1997: 91), skitserer han syv stadier, som en interviewundersøgelse kan komponeres omkring: 1) tematisering, 2) design, 3) interview, 4) transskribering, 5) analyse, 6) verificering, 7) rapportering (Kvale 1997: 95). Disse er ikke at forstå som standardteknikker, men åbne muligheder, der kan bidrage til refleksion og disponering af det forskningsmæssige *håndværk* (ibid.: 91). I det følgende tager jeg udgangspunkt i de første 5 af Kvales stadier i en præsentation og metodologisk diskussion af interviewundersøgelsen.

Om tematisering

Om tematisering skriver Kvale, at formålet med undersøgelsen formuleres inden rækken af interviews påbegyndes. For mit vedkommende gennemførte jeg de 24 interviews over en periode på ca. 8 måneder i løbet af 2010. På dette tidspunkt havde jeg fastlagt undersøgelsens tema, udarbejdet en overordnet disposition, læst dele af litteraturen på området og formuleret en problemformulering, hvorfor mine valg af informanter og udarbejdelse af spørgsmål netop tog udgangspunkt i det valgte tema omkring opvækstkvarterets betydning og eventuelle sammenhæng med senere uddannelsespositioneringer. Hvordan jeg fik kontakt med de 24

informanter varierede meget. I håb om at finde gatekeepers⁴⁸, der behjælpeligt kunne lokalisere tidligere elever på de tre udvalgte skoler, kontaktede jeg Aarhus Kommune og administrationen på de tre skoler. Dog måtte jeg sande, at det var udenfor såvel kommunens som skolernes etiske reglementer at udlevere informationer om tidligere elever. Dog fik jeg kontakt med en behjælpelig ungdomsvejleder i Aarhus Kommune, som tilbød at sende et informerende invitationsbrev til en håndfuld tidligere elever fra de tre skoler. Dette resulterede i kontakt og interview med to informanter. Herudover var internettet til stor nytte, og her lykkedes det mig via forskellige slags søgninger at komme på sporet af tidligere elever fra de tre skoledistrikter. Herfra tog det fart og flere interviewaftaler kom i hus. Efterfølgende gjorde jeg brug af snowball-metoden (Small 2009a: 14, Bertaux 1981: 37), hvor informanter bedes anbefale bekendte at deltage i forskningen. I flere tilfælde udleverede informanter mobilnumre på venner og bekendte og efterfølgende kunne jeg så ringe op med anbefaling fra den oprindelige informant. Via denne metode fik jeg kontakt til mange informanter. Small beskriver, at denne metode udmærker sig ved at tilliden som udgangspunkt er højere, når informanter har anbefalet og sagt god for forskeren og projektet, og at kontakter hurtigere etableres, end når der foretages såkaldt *cold-calling* (Small 2009a: 14), dvs. telefonopringninger til mennesker der ikke på forhånd er forberedt eller hvor man ikke har anbefalinger fra andre. Sådanne telefonopkald foretog jeg også mange af, og resultaterne af disse varierede fra den ene yderlighed til den anden. I nogle tilfælde kom aftaler i hus, i andre blev jeg skældt ud. Bemærkelsesværdigt var det, at det var nemmest at få kontakt til unge fra det privilegerede Strandskoledistrikt. Her var de unge interesserede i projektets problemstillinger, spørgelystne og hurtige til at indvilge i at fortælle deres historie. Sværest, viste det sig, var det at få kontakt med unge fra det mindre privilegerede Tovshøjskoledistrikt, hvilket måske kan hænge sammen med Goodson & Adairs pointe omkring den intellektuelle position som negativ eller intimiderende. Jeg forsøgte mig med at hænge opslag op i en lokal ungdomsklub, ligesom jeg kontaktede en række mennesker i forskellige foreninger, for på den måde at få kontakt til unge. På opfordring fra en pædagogisk medarbejder på et lokalt værested for unge, mødte jeg op på værestedet en aften og sludrede med en håndfuld unge, hvoraf et par stykker indvilgede i at deltage i interviews. Jeg havde på forhånd en forestilling om at 8 informanter fra hvert område, fordelt på de to køn, ville være passende, og denne ambition indfries som nævnt efter ca. 8 måneder.

⁴⁸ "Gatekeepers are those who control access to information, other individuals and settings" (Schensul, et al. 1999: 77).

Om design

Mit valg af design skal forstås i sammenhæng med ovenstående, og jeg har førhen redegjort for udvælgelsen af de tre skoledistrikter og ønsket om at rekruttere informanter herfra. James Spradley opholder sig i sin klassiske udgivelse *The Ethnographic Interview* (1979) ved en række forhold omkring valget af informanter, som jeg kort vil berøre her. Skønt alle kan agere informanter, er det ikke alle, der kan agere gode informanter, formulerer Spradley, og fremhæver informantens grundige kendskab (*thorough enculturation*) og nuværende involvering (*current involvement*) som væsentlige parametre ved den gode informant (Spradley 1978: 47-49). Spradley pointerer, at informanter generelt bør have mindst et års grundigt kendskab til den kulturelle arena, som forskningen drejer sig om og at informanter, der har forladt arenaen, kan have skiftet perspektiv, hvorfor nuværende involvering også er afgørende. I udvælgelsen af informanter forholdt jeg mig til sådanne pointer, og med den livshistoriske tilgang in mente, var det som udgangspunkt min ambition at informanterne skulle have været tilknyttet skolen i det respektive skoledistrikt i *størstedelen* af deres skoletid og at de skulle have boet i skoledistriktet i *størstedelen* af deres levetid, og gerne i de senere år, jf. Spradleys pointe om *thorough enculturation* og *current involvement*. For manges vedkommende er 20-års alderen forbundet med perioden, hvor man flytter hjemmefra, og det var derfor langt fra alle, der stadig boede i skoledistrikterne på tidspunktet for interviewene.

Kvale fremhæver endvidere, at design af undersøgelsen foretages med henblik på at opnå den tilsigtede viden, og mit valg af informanter til livshistorieinterviews beror på de allerede diskuterende ambitioner om at knytte an til en subjektiv dimension og derved få adgang til de unges livsverden. Valget af 20-årige beror på interessen for ungdommen som transitionsperioden imellem barndommen og voksenlivet og tiden, hvor mange foretager en række afgørende valg vedrørende deres fremtid.

Om interviewprocessen

Om selve interviewprocessen formulerer Kvale, at interviews gennemføres på grundlag af en interviewguide og med en gennemtænkt vinkel på den søgte viden. Min vinkel er den livshistoriske tilgang, interessen for opvæksten i kvarteret og de unges uddannelsespositioneringer, hvorfor spørgsmålene i min interviewguide er operationaliseret ud fra sådanne tematikker. Kvale formulerer, at det semistrukturerede interview indeholder en skitse over emner og forslag til spørgsmål, som forskeren kan forholde sig mere eller mindre

loyalt til i løbet af interviewet (Kvale 1994: 133). Min interviewguide⁴⁹ er komponeret omkring følgende temaer med en række underspørgsmål:

- *Livshistorien*
- *Social baggrund*
- *Opvækst i bydelen*
- *Skole/uddannelse*
- *Beskæftigelse i dag*
- *Fremtid/karriereplaner/ambitioner*
- *Forbrug*
- *Fritid*
- *Dig selv/ungdom*

Samtlige disse temaer og deres tilhørende underspørgsmål kan forstås som operationaliseringer af afhandlingens grundinteresse for *livshistorien*, jf. det (forholdsvis) kronologiske flow i temaerne, og (de mulige) sammenhænge imellem opvækst og oplevelser i kvarteret og de efterfølgende uddannelsespositioneringer, jf. afhandlingens teoretiske begreber *territorialitet*, *ungdom* og *livschancer*. Kvale hæfter sig ved dynamikken i interviews og følgelig at ”spørgsmålene skal være nemme at forstå, korte og fri for akademisk sprog” (Kvale 1997: 134) for at holde samtalen i gang og motivere informanten. Jeg bruger den samme interviewguide i samtlige 24 interviews, hvilket giver mig gode muligheder for sammenligninger og tværlæsninger senere i det analytiske arbejde, jf. de epistemologiske pointer omkring den relationelle og komparative tilgang. Efter at have gennemført de første par interviews erfarer jeg, at der er nogle spørgsmål, jeg vælger ikke at fokusere på eller helt undlader at stille. F.eks. beder jeg dem ikke beskrive sig selv med tre ord; i situationen forekom det mig overfladisk og upassende, ligesom jeg heller ikke beder dem beskrive en helt almindelig dag fra morgen til aften. Spørgsmålet om religion undlader jeg også, da det i interviewsituationen forekommer mig irrelevant og måske også intimiderende. I refleksioner undervejs erkender jeg tilmed, at spørgsmålet om religion for så vidt ikke er centralt i forhold til afhandlingens tematik, men at jeg i den indledende og opbyggende fase af processen, pga. andelen af informanter med anden etnisk herkomst end dansk, tænkte at det nok var noget, jeg burde have med. Men efter nærmere overvejelser kom jeg til den konklusion, at min interesse for de etnisk danske informantere

⁴⁹ Interviewguiden er vedlagt som bilag 4

religiøse overbevisninger for så vidt var ligeså perifer, hvorfor jeg foretog et brud med, hvad der måske var en ureflekteret forforståelse, for at lade spørgsmålet glide ud. Jeg slettede dog ikke spørgsmålene i interviewguiden undervejs, hvorfor, hvis læseren skulle skele dertil, disse spørgsmål stadig figurerer.

I det næste vil jeg kort uddybe de temaer i interviewguiden, som kom i spil i de 24 interviews, og hvordan disse temaer er knyttet til afhandlingens epistemologiske position og teoretiske afsæt.

Livshistorien

Som indledning spørger jeg til informantens livshistorie. Jeg beder dem starte med begyndelsen og fortælle så meget de kan huske.

Social baggrund

Her interesserer jeg mig for informantens sociale position og oplevelser i den nærmeste familie. Jeg spørger til forældre og bedsteforældres uddannelse og beskæftigelse, søskende, hvem de bor sammen med og hvordan de husker deres barndomshjem. Jeg spørger til store oplevelser i barndommen og om hvad familien har brugt tid på i weekends og ferier. Jeg spørger også til fritidsaktiviteter.

Opvækst i bydelen

Her interesserer jeg mig for informantens territorielle erfaringer, herunder forankringen i den sociale kontekst. Jeg spørger, hvilken bydel de er vokset op i, hvor de bor nu, om de er flyttet og hvor længe de har boet forskellige steder. Jeg beder dem beskrive kvarteret og de mennesker der bor der. Jeg spørger, hvad der er godt og dårligt ved kvarteret og hvordan de oplever, at andre ser på kvarteret. Jeg spørger til specifikke steder, de godt kunne lide i kvarteret, og steder de ikke kunne lide. Hvis de er flyttet, spørger jeg, om de gerne vil tilbage i kvarteret og bo og evt. stifte familie.

Skole/Uddannelse

Her interesserer jeg mig for begrebet kulturel kapital og jeg spørger til informantens oplevelser i skolen; hvad var godt, hvad var dårligt, trivedes informanten? Jeg beder dem beskrive skolen,

stemningen, specifikke lærere og andre elever. Der er spørgsmål, der vedrører lektier og opbakning hjemmefra. Jeg spørger til karakterer i skolen og hvad de har gjort efter folkeskolen.

Beskæftigelse i dag

Under dette tema spørger jeg til deres aktuelle situation og hvordan de trives i hverdagen. Jeg spørger bl.a., om de gerne vil være som deres forældre og lave det samme som dem.

Fremtid/karriereplaner/ambitioner

Her interesserer jeg mig for informantens oplevelse af livschancer; hvilke drømme og ambitioner har informanten for fremtiden. Har informanten karriereplaner og hvor ser vedkommende sig selv om 10 og 20 år? Jeg spørger, om informanten oplever forhindringer i dagligdagen og hvad der skal til for at opnå ambitionerne.

Forbrug

Under dette tema interesserer jeg mig for den økonomiske kapital. Jeg spørger til informantens forbrug, hvor mange penge bruger informanten og på hvad. Jeg spørger, om informanten har gæld, investeringer, børneopsparinger eller andet. Jeg spørger også til, hvordan informanten kommer i besiddelse af penge.

Fritid

Her er interessen den sociale kapital, og jeg spørger til informantens vennekreds og sociale kontakter. Hvad vennerne laver og hvordan informanten vil beskrive dem. Jeg spørger til medlemskab af foreninger, klubber og generelt hvad informanten bruger fritiden til.

Dig selv – ungdom

Endelig spørger jeg til informantens oplevelse af ungdommen, hvis denne da opfatter sig som ung. Jeg spørger hvad der er vigtigt for informanten, hvad vedkommende er bekymret for og hvilke mennesker der er særligt betydningsfulde. Jeg spørger til vigtige beslutninger og om de oplever perioden som svær, nem eller noget andet.

Afslutning

Til sidst spørger jeg, om der er noget informanten vil tilføje, om jeg må kontakte vedkommende igen, hvis der er noget, jeg ønsker at få uddybet⁵⁰.

I samtlige mine interview indleder jeg med en kort præsentation af formålet med interviewet og hvordan det er disponeret; såkaldte etnografiske forklaringer (Kvale 1994: 132-133; Halkier 2002: 69; Schensul 1999: 83). Her forklarer jeg ligeledes, at interviewet som udgangspunkt er meget åbent, hvorefter udvalgte temaer og dertilhørende spørgsmål vil følge op på informantens indledende fortællinger. Efter denne indledning spørger jeg åbent, men dog konkret om informanten vil fortælle mig sin livshistorie. For nogle er en sådan åbning tilsyneladende en kærkommen invitation til at indlede en længere og detaljeret fortælling, mens det for andre begrænser sig til en kort og opremsende fortælling. Jeg hjælper informanterne på vej, som jeg i situationen finder det passende og naturligt, og her gør jeg måske brug af, hvad Bourdieu benævner sociologisk ”fornemmelse” eller ”blik”. Jeg tyer til interviewguiden, når informanten synes at løbe tør for indfald og erindring. Jeg følger ikke temaerne i spørgeguiden i en bestemt rækkefølge, men netop som det passer sig i det respektive interview. På den måde forsøger jeg at følge informantens spor og fortællestil og således minimere den ”ydre”, strukturerede styring, som ikke er livshistorieinterviewets idé.

Det er en udfordrende og inspirerende proces at interviewe. Bourdieu strækker sig endda til at kalde det en *spirituel øvelse*, der via selv-forglemmelse konverterer den måde vi normalt betragter andre mennesker på (Bourdieu 2007b: 62) og følgelig en usædvanlig mulighed for at åbne en ekstraordinær diskurs, som måske ellers aldrig ville være blevet verbaliseret. Interviewsituationen kan fremkalde følelser fra både interviewer og informant og netop interviewerens evne til (eller ambition om) at forstå informanten præcis som vedkommende er, i dennes særlige nødvendighed, kalder Bourdieu en slags *intellektuel kærlighed*, fri for de normale (tidsmæssige) begrænsninger, der ofte præger hverdagens liv (ibid.). Særligt i de første af mine interview oplevede jeg noget lignende; åbenheden i interviewsituationen var betagende, de personlige fortællinger dybt bevægende, og i de efterfølgende dage kunne oplevelsen hænge ved, nærmest som en slags sociologisk (eller intellektuel, jf. Bourdieu) forelskelse.

Umiddelbart efter afslutningen af interviewene, når jeg var væk fra stedet, hvor interviewet havde fundet sted, nedskrev jeg oplysninger om interviewets varighed, hvem der var til stede,

⁵⁰ En håndfuld gange benyttede jeg mig af denne mulighed. Via mails og beskeder på Facebook bad jeg i en række konkrete tilfælde om uddybninger på forskellige spørgsmål og temaer, hvilket informanter mestendels imødekom.

omgivelserne, ligesom jeg noterede umiddelbart registrerede stemninger under interviewet, informantens adfærd undervejs og mine egne reaktioner.

Interviewene fandt i øvrigt sted mange forskellige steder. I kontakten til informanterne, lod jeg det være op til dem at afgøre, hvor interviewet skulle finde sted. Jeg oplyste et par muligheder – deres hjem, det nærmeste bibliotek eller en nærliggende café. Således foregik størstedelen i informanternes hjem, en god håndfuld på nærliggende biblioteker og et enkelt interview på en café.

Om transskribering

Om transskribering vil jeg blot fremhæve Kvaless pointe om, at transskriptioner ikke er interviewforskningens grunddata, men *kunstige konstruktioner* fra en mundtlig til en skriftlig kommunikation. Denne transformation fra én kontekst til en anden indebærer en række vurderinger og beslutninger og er at forstå som en fortolkningsproces i sig selv (Kvale 1994: 161). Bourdieu beskriver den påtvungne overgang fra tale til tekst som utroskab (Bourdieu 2007b: 74), blandt andet fordi en række (i samtalen meningsgivende) *jah*'er og *øh*'er uværgeligt udelades for at lette læsningen. Om *transskriptionsstilen* accentuerer Kvale, at forskeren må vælge sin stil i forhold til hvad der skal transskriberes og udelades, og til det vil jeg blot kommentere, at jeg har transskriberet interviewene ordret, men at jeg, før jeg anvender et citat i afhandlingens tekst, sikrer mig en vis grad af læselighed. Herudover kan jeg tilføje, at jeg undervejs i transskriptionsarbejdet noterede væsentlige refleksioner og begyndende fund i andre farver i dokumentet og på den måde blev mit transskriptionsarbejde i høj grad et begyndende analysearbejde. Derfor var det ligeledes vigtigt for mig selv at udføre transskriptionerne af samtlige 24 interviews, om end det var et månedlangt og undertiden trættende stykke arbejde. Efter transskriptionsarbejdet har jeg i den videre analyse af materialet arbejdet med farvekodning, hvilket har givet klarhed over placeringen af bestemte temaer i transskriptionen og lettet sammenligninger på tværs af udskrifterne.

Om analyse

I forbindelse med analyse introducerer Kvale tre fortolkningskontekster; *selvforståelse*, *kritisk common sense-forståelse* og *teoretisk forståelse* (Kvale 1994: 210). De tre niveauer udtrykker vældigt rammende min arbejdsmetode, der dog ikke har været formaliseret eller teknificeret på nogen måde. Nærmere vil jeg sige, at selvforståelses-niveauet ligger som et naturligt element i det umiddelbare arbejde med (og læsning af) interviewudskrifterne og at den kritiske common

sense-forståelse kommer i anvendelse, efterhånden som jeg får overblik over den samlede udskrift og de samlede udsagn fra de enkelte informanter. Et eksempel på dette er interviewet med Akil fra Tovshøjskoledistriktet, der langt inde i interviewet fortæller at han ernærer sig som hashesælger i området. Pointen er imidlertid at jeg flere gange forinden og på mange måder har spurgt ind til hvad han bruger sin tid på, og hvorfor han har så travlt (som han giver udtryk for i starten af interviewet), hvilket han indtil da svarer undvigende og uklart på. I den tredje kontekst, *den teoretiske forståelse*, anlægges en teoretisk ramme til fortolkning af udsagnene, og denne forståelse overskrider både selvforståelsen og den kritiske common sense-forståelse. De kommende kapitler vil netop illustrere, hvordan afhandlingens teoretiske begreber territorialitet, ungdom og livschancer vil blive bragt i anvendelse parallelt med Bourdieus begreber i en teoretisk fortolkning af interviewudsagnene. Sammenholdt med anvendelsen af de kvantitative data er dette arbejde netop at forstå som objektivering af interviewmaterialet, jf. Bourdieus praxeologi.

Skitser til en socioanalyse

“That is why Homo academicus (...) is arguably the most controversial, the most ‘scandalous’ of the books I have written, despite its extreme concern for objectivity. For it objectivizes those who ordinarily objectivize; it unveils and divulges, through a transgression that takes on the air of treason, the objective structures of a social microcosm to which the researcher himself belongs, that is, the structures of the space of positions that determine the academic and political stances of the Parisian academics” (Bourdieu 2003: 283).

Som afrunding vil jeg opholde mig ved Bourdieus pointer omkring den symbolske vold og det at interviewer kan påvirke svar, fordi *forvridninger er indskrevet* i den asymmetriske relation imellem interviewer og informant. Forskeren må forsøge at opnå viden om sine egne forudsætninger og motiver for at indgå i relationen. Bourdieu kalder også dette arbejde *deltagerobjektivering*, og han kommenterer at det er noget af det sværeste ved hele forskningsprocessen (Bourdieu & Wacquant 1996: 234). Også her skal der foretages brud, og nu ikke med informanternes udsagn, det hverdagslige, politiske eller akademiske niveau, men med ”*nogle meget dybe og ubevidste følelser af samhørighed og loyalitet over for undersøgelsesgenstanden*” (ibid.), dvs. egne forudantagelser og sjældent bevidstgjorte forforståelser. Med andre ord - forestillingen om neutralitet er en absurditet (som pointeret også af Weber), og i stedet må der ifølge Bourdieu mobiliseres en selvransagelsesproces, der kan afdække motiver for at forskeren overhovedet interesserer sig for temaet, herunder forskerens

position i sit felt, samt afsløre ureflekterede forestillinger og antagelser, der kan stå i vejen for egentlig erkendelse. Det er vidtløftige ambitioner, Bourdieu formulerer, når han taler om deltagerobjektivering - hvis ikke uopnåelige krav, og som vi så ovenfor, erkender han da også den pointe. Med god grund, når man kigger på følgende formuleringer:

”En objektivering kan kun lykkes, hvis der samtidig foretages en objektivering af det perspektiv, den er affødt af ... Kritisk sociologi i udtrykkets egentlige betydning indebærer en radikal selvkritik og en objektivering af den, der foretager objektiveringen, både som forudsætning for og konsekvens af en fuldstændig objektivering. En objektiveringsproces kan kun lykkes, hvis betragteren objektiverer, ikke bare sig selv – det vil sige alt, hvad vedkommende repræsenterer, de sociale forhold og betingelser, vedkommende fungerer under, og dermed grænserne for hvad han eller hun er i stand til at tænke – men også selve processen og de interesser, der skjuler sig i et givet projekt, og de advancementsmæssige muligheder, der knytter sig til det” (Bourdieu & Wacquant 1996: 247).

”Refleksivitet består i en systematisk undersøgelse af de ”utænkelige tanke kategorier, der udstikker grænserne for det tænkbare og på forhånd bestemmer tankerne” (...) og fungerer som ledetråd i det konkrete forskningsprojekt ” (Bourdieu & Wacquant 1996: 44).

Lad mig skyndsomt konstatere, at jeg ikke prætenderer at kunne løfte denne opgave, da det vist ville være en afhandling i sig selv. Dog vil jeg inden afhandlingens analysekapitler indledes, give et par bud på refleksive overvejelser, der nok ikke fortjener betegnelsen deltagerobjektivering, men dog lader sig inspirere af pointerne deri.

Med andre ord - pointen omkring den symbolske vold er, at jeg som interviewer bidrager til at konstruere data – jeg er ikke et blankt ark, der blot venter på at få påskrevet sandheden af informanten (Prieur & Sestoft 2006: 201), og derfor må jeg i min selvanalyse eller *socioanalyse* (Thomsen 2008: 105, Bourdieu 2003: 281, Bourdieu 2005a: 38, Bourdieu 2005b: 151⁵¹) forholde mig til tre væsentlige kilder til skævheder, forstyrrelser eller *bias* (Prieur & Sestoft 2006: 229), dvs. tre dimensioner ved den epistemiske refleksivitet (Bourdieu & Wacquant 1996: 42-43, Bourdieu 2005b: 150). Det drejer sig om:

⁵¹ På siderne 150-178 i Bourdieu 2005b foretager Bourdieu en såkaldt socioanalyse af sig selv. Her objektiverer Bourdieu sin egen opvækst, sin involvering i det intellektuelle miljø i Frankrig og de kampe han har kæmpet i den forbindelse. Han beskriver sin habitus som *spaltet* imellem en folkelig baggrund og optagelsen i det akademiske aristokrati, hvilket ifølge socioanalysen forklarer hans interesse for modsætninger og forskelle, eller som han udtrykker det; tilskyndelsen til ”at knytte det højeste og det laveste, og det varmeste og det koldeste, sammen” (Bourdieu 2005b: 174).

- 1) forskerens sociale baggrund,
- 2) forskerens akademiske position og
- 3) det at være intellektuel (og derfor tage afstand fra verden, dvs. lukke af for en forståelse af, at praksisformernes logik tilhører et andet univers end det intellektuelle).

Ad. 1) Først og fremmest er der spørgsmålet om min sociale baggrund. Med fare for at gøre mig skyldig i narcissisme (jf. Bourdieus pointe om *antinarcissisme* (Bourdieu 2005b: 143, Bourdieu & Wacquant 1996: 64)) kan jeg afsløre at jeg er søn af en tømrer og en bogholderinde og således kommer fra, hvad man kunne kalde en faglært arbejderbaggrund. Min opvækst har budt på et varieret sæt af territorielle og boligmæssige tilhørssteder; jeg har boet i ejer-villa i et privilegeret skoledistrikt, i beton i et mindre privilegeret skoledistrikt, i bylejligheder i mursten og nu i andelsrækkehus i en pæn forstad. Jeg er mand, gift, far, moden (netop rundet 41 år), hvid, skilsmissebarn, etnisk majoritet, lillebror (og sådan kunne jeg sikkert blive ved) - men hvad betyder dette for mit møde med de 24 informanter? En hel del har det vist sig. Som bekendt studerer jeg unge fra tre forskellige skoledistrikter og disse tre sociale miljøer repræsenterer, hvad man kunne kalde hhv. en privilegeret position, en mellemprivilegeret position og en mindre privilegeret position i det sociale rum af forskelle. Hvordan er min egen habitus kommet på arbejde i mødet med disse meget forskellige unge?

I mødet med informanter fra Strandskoledistriktet oplevede jeg ofte stærke habituelle modsætninger eller spændinger. Deres imødekommende lethed, ubesværede artikulation, indfølelse overskud og afbalancerede forståelse for projektets problemstilling indgød en vis ærbødighed, som jeg dog (fornemmer jeg) formåede at skjule, sikkert bag min faglige profil og særligt tilknytningen til et universitet, der fungerede som et slags trumfkort i interviewsituationerne. Min alder og erfaring betød naturligvis også noget, men med afslappet beklædning forsøgte jeg at udvande denne forskel og virke så lidt lærer-forsker-autoritets-agtig som det var muligt.

I mødet med informanter fra Katrinebjergskoledistriktet var det hele mere afstemt. Som børn af pædagoger, undervisere og ufaglærte var informanterne her afgjort tættere på mine sociale produktionsbetingelser, hvilket gjorde disse interviewsituationer (i hvert fald for mig) mere hverdagsagtige og måske mere afslappede.

Informanterne fra Tovshøjskoledistriktet udfordrede på andre måder. Kun én var etnisk dansk og de varierede kulturelle baggrunde frembød meget varierede fortællinger, som oftere end det var tilfældet i de to andre områder, overraskede mig og min etniske majoritetsbaggrund. Sproget spillede selvsagt også en særlig rolle her; jeg forstod ikke alle sætninger tydeligt, og de mange fortællinger om social nød, problematiske familieforhold og hvad man i nogle kredse ville kalde afvigende adfærd, åbenbarede en kulturel arena, som jeg på flere måder følte mig fremmed overfor. Tilværelsens udfordringer har imidlertid ej heller altid forbigået mig og dette sammenholdt med min baggrund som pædagog og en faglig bevidsthed om sociale problemstillinger, gav mig nok en slags føling med eller blik for *informanternes sociale betingethed*⁵².

”I en kontrolleret og sublimeret form kan de sociale impulser, der kommer til udtryk i relationen, forvandles fra et videnskabeligt handicap til en fordel, f.eks. et særligt skarpsyn over for de ”andres” sociale betingethed. Man skal derfor ikke fornægte sin sociale baggrund som sociolog, men tværtimod bruge den i en reflekteret og kontrolleret form som en social intuition, der kan give én en privilegeret indsigt i bestemte sociale fænomener” (Priuer & Sestoft 2006: 229).

Ad) 2. Min position i det akademiske felt er præget af min baggrund som pædagog og kandidat fra DPU. Underviserrollen på professionsbacheloruddannelsen til pædagog i Viborg kontrasterer på flere måder ph.d.-indskrivningen på Københavns Universitet, hvor sidstnævnte udtrykker en højere social position. Jeg har således det ene ben placeret i en yngre, professionstilknyttet undervisningssammenhæng og det andet i et mere klassisk universitetsmiljø. Dog er der i begge miljøer (overvejende) anerkendelse af min afhandlings epistemologiske afsæt, hvorfor jeg ikke som sådan oplever konflikt og splittelse (ibid.: 229). Udover min genuine interesse for forskningens problemfelt (som en dybere socioanalytisk tilgang nok ville kunne afdække tilblivelsen af), kan min ph.d.-indskrivning også betragtes som et karrieremæssigt advancement. Distancerer jeg mig fra min ansættelse som underviser/lektor i pædagogik på professionsbacheloruddannelsen, når jeg skriver ph.d. og er jeg qua min pædagogballast og DPU-skoling i en domineret position på Københavns Universitet? Implikationerne ved sådanne spørgsmål har jeg ikke overblik over; der må jeg nok for nuværende erkende min refleksive begrænsning. Men tankevækkende er det bestemt, hvordan balancen fordeler sig imellem faglige interesser og advancementsambitioner, og hvilke komplikationer det får for forskningsautencitet og ægthed (hvis der da findes noget sådant).

⁵² Se også Bourdieu 2005b: 176).

I mødet med informanterne profiterer jeg af min sammensatte faglighed på forskellige måder, som skitseret ovenfor. Dog skaber asymmetrien i relationen også visse problematikker; eksempelvis spørger flere informanter undervejs, om de svarer rigtigt og om det de fortæller, også er det jeg gerne vil høre, nærmest som var de til eksamen – et fænomen Prieur også beskriver (ibid.: 230). Et eksempel på det finder vi i interviewet med Olivia fra Strandskoledistriktet:

”øhh... så i folkeskolen der sagde jeg ikke så meget, og det gjorde jeg heller ikke på efterskolen, men der blev jeg så modtaget på en anden måde. De mennesker der var der, var mere interesserede i, hvad det var jeg ikke sagde så, og det blev jeg lidt overrasket over. Og så kunne jeg ikke rigtigt finde ud af at forholde mig til det dengang, og så kom jeg på gymnasiet og blev mere og mere interesseret i at tale om ting der interesserede mig, eller finde ud af der var ting der rent faktisk kunne interessere mig, fordi at før der syntes jeg ikke at jeg var ligeså interessant som de andre var... ja.... så... jeg ved ikke præcist hvad det er, du vil have, jeg skal sige...”

Jeg forsøgte på flere måder at nedtone den relationelle asymmetri, i nogle tilfælde ved at fremhæve min pædagogiske baggrund, i andre tilfælde ved at underspille den.

Ad) 3. Bourdieu er modstander af en intellektualiserende holdning, der betragter verden som en forestilling, som der lægges afstand til i tænkningen. Verden består af praktiske forhold og problemer, som vi skal kunne forholde os til. Forskeren bør ikke reducere den praktiske logik til teoretisk logik (Bourdieu & Wacquant 1996: 43), hvilket kan være svært at undgå, fordi begreber, empiriske metoder og analyseteknikker indeholder forudantagelser, som forskeren tenderer at tage for givet og således ikke underlægger refleksion. Der er ifølge Bourdieu brug for en *”sociologisk overvågning af sociologiens egen praksis”* (ibid.: 44). Jeg har tidligere anskueliggjort, hvordan jeg forsøger at foretage brud, såvel med informanternes spontane udsagn, som med prækonstruktioner i det politiske, hverdagslige og akademiske felt. Og dette arbejde fortsætter igennem de kommende analyser, som netop er det næste, der venter.

Kapitel 7. Erfaringer i familien

For dette og de følgende analysekapitler gælder, at jeg har disponeret sådan, at vi (som grundregel) til en start skal høre subjektive erfaringsklumper, som de kommer til udtryk i livshistoriefortællingerne. Undervejs i kapitlet dannes der overblik over informanternes fortællinger og der foretages komparationer og teoretiske fortolkninger med brug af afhandlingens begrebsapparat, der undervejs undertiden kræver uddybning og tilmed kalder på assisterende teoretiske pointer. Det vil sige, der gives først plads til informanternes udsagn ud fra pointer om at nærme sig informanternes oplevelser af deres hverdagslige livsverden og egne fortolkninger af livshistorien⁵³, hvorefter der brydes med udsagnene i en komparativ og teoretisk fortolkning, jf. pointer om brud med informanternes spontane udsagn, som diskuteret i de epistemologiske og metodologiske kapitler tidligere (jf. Bourdieu, Larsen, Brinkjær, Steensen, mfl.).

Stedet for kærlighed og hengivenhed

For samtlige informanter i mit materiale gælder, at familien er stedet, hvor kærlighed og hengivenhed har sit udspring. Her distribueres omsorg, tryghed og opbakning og det er forbundet med sorg at miste eller måtte leve adskilt. På trods af sådanne overordnede ligheder, byder materialet på mange markante forskelle.

⁵³ jf. i øvrigt bevægelsen imellem Kvaes fortolkningskontekster, som diskuteret i kapitel 6.

Spørgsmålet som navnlig interesserer i dette kapitel er, hvilke kapitaler eller besiddelser der er akkumuleret i familierne, og hvad dette betyder for informanternes subjektive oplevelser – hvordan kommer kapitalformer og kapitalvolumen til udtryk i interviewene?

Forældrenes/bedsteforældrenes uddannelse og beskæftigelsesmønstre indikerer social position, herunder økonomisk, kulturel og social kapital og sådanne kapitalformer kan manifestere sig på forskellig vis i hverdagslige familiesammenhænge. Økonomisk kapital kan bl.a. omsættes til forbrug, fritids- og ferieaktiviteter, lige som social kapital (bl.a. affødt af tilknytning til arbejdsmarkedet (og for manges vedkommende forbundet med kulturel kapital i form af uddannelsesmeritter)) giver adgang til sociale netværk, som informanter i forskellige sammenhænge drager nytte af. Derfor interesserer kapitlet sig for familiernes sociale position, forældrenes muligheder for tilknytning til arbejdsmarkedet, informanternes fritidsaktiviteter igennem opvæksten og familiernes rejsemønstre.

Habeeba, Lotte og Sasja fortæller

Indledningsvist skal vi stifte bekendtskab med tre informanter. Habeeba fra Tovshøjskoledistriktet, Lotte fra Katrinebjergskoledistriktet og Sasja fra Strandskoledistriktet. I brudstykker af de tre informanternes livsfortællinger hører vi om deres forældres uddannelse og beskæftigelse, stemningsbilleder fra familielivet og erindringer om fritidsaktiviteter og rejser.

”...altså mine forældre flygtede til Danmark efter krig og... så boede de i Ålborg i nogle år og fik mig og mine brødre, og så flyttede vi til Brabrand. Min far han arbejdede med alt muligt, jeg kan ikke huske, hvad det var. Jeg var ret lille og det var ikke så meget noget, jeg tænkte på, jeg tænkte mere på mig selv og alle de problemer jeg havde, min mor hun blev – hun gik på noget sprogscole og bestod i alle moduler og hun havde tænkt sig at uddanne sig til radiograf, tror jeg nok det var, men det gik ikke, der var for mange problemer og hun blev deprimeret og blev sendt på arbejde – sådan noget – det er ikke flexjob, jeg ved ikke, hvad det er, sådan noget hvor de samlede ting ind og satte dem i poser og sådan noget. Hun blev dårlig igen efter der var sket en masse problemer med familien og sådan noget, hvor hun så fik lov til at holde pause derhjemme, men hun er uddannet i sit eget land, som skrædder, men kommunen ville ikke hjælpe hende med at åbne en forretning eller hvad det er.”

Sådan fortæller Habeeba, der er den ældste i en søskendeflok på i alt 5 børn. Hun har 2 lillesøstre og 2 lillebrødre. Habeeba er født i Ålborg, hvor hun boede de første år af sit liv. Inden Habeeba starter i skole, flytter familien til Brabrand, hvor de bor i 6 år. Herefter flytter familien til en anden bydel i Aarhus, hvor de bor i 4 år, inden de flytter tilbage til Brabrand og Tovshøjskoleområdet. Efter et par år flytter de igen væk fra Tovshøjskoleområdet – til den lejlighed de bor i nu. Faren, der lider af krigstraumer, har haft forskelligt ufaglært arbejde, men er i dag førtidspensionist. Moren har en uddannelse som skrædder fra sit hjemland, har gået på sprogskole i Danmark og haft forskellige ufaglærte jobs.

Lotte er vokset op i Katrinebjergskolens skoledistrikt. Om forældrenes uddannelses- og arbejdsliv fortæller hun:

”Min mor har 10. klasse og det er det... og min far har en 10. klasse og så en udvidet højskole, jeg ved ikke lige, hvad det svarer til. Jeg tror, den var sådan lidt social- og sundhedsagtig, det er i hvert fald inden for det fag, han er nu – han har været portør i mange år, og nu er han blevet specialarbejder, det vil sige han har ikke rigtig nogen officiel titel, fordi han kører sådan rundt – han er på en afdeling for demente, så han sørger meget for kontakten imellem hospitalet og de ældre og sørger for, at de kommer hjem hurtigst muligt...”

Lottes forældre har begge ufaglært arbejde og da Lotte er 9 år bliver forældrene skilt. Lottes mor bliver boende i det lejede rækkehus familien hidtil har boet i, og faren flytter ind i en lejlighed i nærheden. Lottes mor har de sidste 13 år arbejdet med at rengøre instrumenter på en forskningsafdeling på et universitet. Efter forældrenes skilsmisse bor Lotte og hendes brødre skiftevis hos moren og faren, ca. 50 % af tiden hos hver. Lotte fortæller at forældrene aldrig har haft mange penge og at stemningen i barndomshjemmet inden skilsmissen var meget ”large” – børnene måtte, hvad de ville.

Sasja er vokset op i Strandskolens skoledistrikt, hvor hun har gået i deltidsbørnehave. Sasjas far har altid arbejdet og rejst meget, hvorfor moren i nogle perioder har gået hjemme og i andre perioder arbejdet på deltid.

"Så langt tilbage jeg kan huske, så har jeg altid boet i Risskov. Helt tilbage til jeg var 2 år, så jeg kan ikke rigtig huske før det... (...) meget tryk opvækst, og sammen med min søster, jeg har en lillesøster, det er meget sådan kernefamilie-agtigt, med Tv-hygge og hvad ved jeg. Altså hele tiden sådan; 'du skal huske at lave dine lektier, og du skal gøre, hvad der er rigtigt, og du skal sidde pænt ved bordet'. (...) Men så legede mig og min søster prinsessemiddag, da vi var små med mine forældre, for så skulle prinsesser jo opføre sig ordentligt og sådan noget – det var sådan lidt en sjov måde, og ellers – så noget af det jeg sådan senere hen har tænkt meget over, det er, da vi var mindre, der var jeg måske sådan meget isoleret fra alt andet, fordi at jeg gik nede på Strandskolen, og jeg havde kun venner fra Strandskolen, og mine venner de boede en eller to veje væk fra mig (...), så det var meget centreret nede ved Strandskolen og det område."

Sasjas forældre har ikke lange uddannelser, men er velintegrerede på arbejdsmarkedet. Moren arbejder som laborant og laboratorietekniker på et universitet og faren er selvstændig. Sasja beskriver sin far som meget kreativ og god til at se og udnytte muligheder – og det er også disse kompetencer han bruger i sit arbejdsliv, hvor han arbejder som konsulent, blandt andet i forbindelse med virksomhedsudvikling, m.m. Han har fungeret som indkøber for store firmaer og så har han sit eget firma, der skaber kontakter imellem danske og udenlandske virksomheder.

"Han rejste 150 dage om året og var tit væk 3 uger af gangen, vi så ham ikke rigtig – meget meget ofte væk, ja... så – derfra så har han bare hele tiden, fordi han havde sådan et stort netværk, så har han bare beholdt det – han er rigtig god til at netværke, så han har et kæmpenetværk – jeg tror, det er derfor, han er kommet så meget fremad – han er god til at... så kontra, hvis man ser på, hvad han er uddannet til, og ser hvor han er i dag, så ... og for resten lige med min mor – hun arbejder kun deltid stadigvæk... hun har fri hver dag kl. 14 og fredag kl. 13. Det er også pga. min far arbejder så meget..."

Udsagnene fra Habeeba, Lotte og Sasja beskriver familieoplevelser på tre forskellige måder. For Habeeba er oplevelserne i familien præget af forældrenes skiftende tilknytning til arbejdsmarkedet, sociale problemer og morens depression. Lotte derimod beretter om forældrenes ufaglærte jobs, men dog meget stabile tilknytning til arbejdsmarkedet, imens Sasja fremhæver kernefamilie-opvæksten i Risskov, der altid var præget af farens mobile arbejdsliv. Også andre dimensioner ved familielivet viser forskelle, bl.a. informanternes deltagelse i

fritidsaktiviteter og familiernes rejsevaner. F.eks. fortæller Lotte, at ferierejser aldrig bragte familien uden for landets grænser, fordi de økonomiske ressourcer ikke rakte dertil:

Lotte: *"Jamen vi var ikke på ferie, kan jeg huske – andre steder end i Danmark – det kan jeg huske, jeg syntes var pinligt, da jeg var lille."*

David: *"Ok, over for klassekammerater, eller hvad?"*

Lotte: *"Ja, de havde sådan en tradition med, at vi skulle læse postkort op, når vi startede efter sommerferien, og så havde jeg aldrig været nogen steder, og det kan jeg huske, det syntes jeg var pinligt... (...) Ja, (griner) – jo, altså det betyder da også – en af grundene til at jeg rigtig gerne vil have en uddannelse, hvor jeg ved, der er sådan en nogenlunde indkomst – ikke at jeg synes, når man ser tilbage på det nu, altså jeg synes, de har været de bedste forældre, de kunne være i deres situation, men jeg tror da også selv, de har været trætte af, at de har siddet så stramt i det..."*

Hos Sasja fra Strandskoledistriktet har der aldrig manglet økonomiske ressourcer. Sasjas mor har kunnet prioritere, hvor meget hun har ønsket at arbejde, idet faren altid har tjent godt. Sasja fortæller, at hjemmet altid har fungeret som en tryk base for Sasja og hendes søster, og specifikt om barndomshjemmet uddyber hun:

"Ja, det er et – jeg tror måske 170 m2 stort hus – det er faktisk rimelig stort, det ser meget lille ud udefra, men ja, så havde jeg eget værelse, det var også et rimelig stort værelse, så havde min søster sit eget værelse og to stuer og et køkken og soveværelse og badeværelse og kontor og kæmpe have med legehuse og æbletræer med gynger i, og sådan... meget idyllisk hus når jeg sidder og snakker om det."

Sasjas familie har altid rejst meget og de har været rundt på hele kloden.

"Altså min første tur var Portugal (...) og så årene efter var vi i Thailand og Malaysia og Bali og Asien – rigtig meget Asien, så... men vi har også været rigtig mange steder i Europa og USA og... vi har rejst rigtig meget, og det er nok også fordi, min far rejste så meget, da han arbejdede – vi elsker at rejse, vi er helst ude at rejse..."

Og videre om ferierejserne:

"Det har altid været hoteller (...) og det har altid - i hvert fald når det har været Asien, så har det måske også været 5-stjernede hoteller, sådan lidt dyrere hoteller, også fordi de er jo ikke så dyre dernede igen... det har altid været en vis standard... men dermed ikke sagt, selvom vi har boet der, så har vi ikke som sådan levet op til, at man bor på et 5-stjernet hotel. Det har været ud og tale med folk i landsbyen og ud og få mudder på hænderne – vi er alle sammen sådan meget – ikke så meget for museer, men mere sådan ud og se menneskene – ud og se, hvordan de lever og hvordan de har det – sådan noget..."

I Lotte og Sasjas fortællinger indgår ikke erindringer om sygdom eller sociale problemer, hvilket er tilfældet i Habeebas udsagn. Utryghed og ensomhed er en integreret del af Habeebas fortælling:

Habeeba: "Altså, jeg kan huske, der kun var problemer – der var sådan et sted, hvor man kunne stille en opvaskemaskine – der plejede mig og mine brødre at gemme os derinde, min mor havde lavet sådan et gardin – der kom altid, du ved, der var rigtig mange fulde mennesker – de havde bygget et hus ved siden af legepladsen, hvor de altid sad og drak, og de plejede altid om natten – om aftenen – at gå i vores opgange og banke på alle døre og dem der ikke havde låst døren, der kom de bare ind og råber og smider flasker ind – der kan jeg huske, at vi altid gemte os derinde. Det skete meget tit, og en dag min far han sad inde i stuen og så var de kommet ind og mine forældre havde ikke låst døren... vi blev rigtig bange og skreg rigtig meget og så kan jeg huske min far, han var jo helt chokeret og hans børn og sådan noget, så tog han fat i en og, ja... slog én..."

David: "Og hvad kom de ind efter?"

Habeeba: "Det var bare sådan, de kom bare ind til folk, de var helt fulde (...) Som jeg kan huske, så var det for at være voldelige, fordi de åbnede ikke bare døren normalt, de smækkede døren ind og skreg og råbte og kastede flasker ind (...) ... Det var forfærdeligt..."

Om livet i familien og i hjemmet fortæller Habeeba at hun ofte var ensom, og mest legede med sig selv:

”Der er ikke så meget, jeg kan huske, mine brødre legede, altså før de to piger kom, var jeg jo den ene pige og to drenge – drengene legede jo sammen og jeg var mere hjemme eller legede for mig selv udenfor, det kan jeg i hvert fald huske, jeg kan ikke huske, jeg var rigtig meget sammen med nogen – derhjemme der legede vi det der mor, far og børn.”

Habeeba fortæller, at familien har været ude at rejse en gang, da de var i hjemlandet for at besøge morens familie. Ellers har de mest rejst i Danmark for at besøge familie og nogle gange i Sverige for at besøge en tante. Som barn har Habeeba gået til svømning et par år og da de boede i en anden bydel, spillede hun meget fodbold i fritidshjemmet – her var de af og til på ture for at spille turneringer og kampe.

Lotte har gået til mange forskellige ting; sport og dans, spejder og musik, både guitar og klarinet, men det var aldrig noget, der holdt i mere end et par år. Lotte fortæller at juleaften altid var en stor oplevelse for hende; her havde familien forskellige traditioner og Lotte beskriver stemningen som god og varm.

Sajsa har altid været meget aktiv – både med musik, sang og ikke mindst sport, hvor hun har gået til fodbold og badminton i hhv. 6 og 10 år.

Umiddelbart kunne det tænkes at disse udsagn blot udtrykker tilfældigheder og at enhver ung for så vidt ville kunne møde de samme familiære udfordringer, uafhængigt af deres sociale og territorielle kontekst. Det empiriske materiale, der ligger til grund for afhandlingen her, tyder dog på noget andet.

Munir, Janus og Jeppe fortæller

I det næste skal vi møde Munir fra Tovshøjskoledistriktet, Janus fra Katrinebjergskoledistriktet og Jeppe fra Strandskoledistriktet, hvis oplevelser i deres respektive familier ligeledes udtrykker markante forskelle.

Munir har en tvillingsøster og fortæller, at både hans far og mor har hvad der svarer til en gymnasieuddannelse i hjemlandet. Da Munir er meget lille, bliver forældrene skilt og faren rejser til Danmark. Munir og hans søster bliver passet af bedsteforældrene til de er ca. 4 år, herefter bringer faren dem til Danmark. Faren har giftet sig med en ny kvinde. De første par år bor familien forskellige steder, og da Munir er 7 år, flytter de til Brabrand. Munirs far er handicappet og er ikke tilknyttet arbejdsmarkedet. Munir forklarer dog, at faren altid har haft travlt med forskellige aktiviteter. Munir udtrykker, at farens nye kone er meget striks, hvilket påvirker familielivet i mange år:

Munir: *"...min far havde travlt og min stedmor hun er ufaglært, så (...) ja, jeg ved ikke hvor meget jeg skal fortælle, men hvad hedder det, så var jeg jo den, der blev kaldt på indkøb derhjemme ik', så var jeg jo f.eks. 3 – 4 gange om dagen ude at købe ind, frem og tilbage i City Vest og Bazar Vest, frem og tilbage og så havde jeg ikke mulighed for at være sammen med mine venner så meget... i en periode i hvert fald helt frem til jeg var 12-13 år, der var jeg bare en indkøber, øh... og det var jeg altid. Jeg havde bare nogle strikse regler, for den stedmor, som jeg havde dengang, hun var meget aggressiv, hun lavede ikke noget sjov – og det var jo ikke lige det sjoveste, men sådan er det jo, og min søster hun led også af... hun var vokset op – hun har faktisk nogle psykiske problemer, noget med at hun, fordi hun voksede op i et liv, der var endnu mere strikst overfor kvinder eller piger end det var overfor drenge (...) på en eller anden måde, så voksede hun op med noget mangel i sig... plus at der var mere strikse regler overfor min søster ik', hun måtte ikke tage det her tøj på og hun måtte ikke dit og hun måtte ikke dat og hun må ikke gå ud og besøge venner og hun skal bare være hjemme og hun skal kun lave... hjælpe derhjemme osv. – hun måtte gerne gå i skole, men det var ikke lige det sjoveste for hende, for hun fik ikke lov til at gå i skole på den måde, som hun ønskede at gå i skole, hun skulle kun gå i skole med det tøj, hun valgte til hende med den måde, som hun valgte at hun skulle gøre det osv., det var sådan en stedmor, der var meget..."*

David: *"...bestemmende?"*

Munir: *"Ja, ja, lige præcis, lige som alle andre børn ønskede vi at få nogle lomme penge, og det fik vi ikke lov til af stedmoren, det fik vi altid lov til af faren, faren han var totalt*

modsat, faren var den totale modsatte af stedmoren på den måde, at han var nemlig mere åbensind – openminded – han så på tingene på en totalt anderledes måde...”

Munir hæfter sig meget ved forskellen på stedmorens opdragelse og farens indstilling til børnene – og særligt det med at være ”indkøber”, er noget Munir fokuserer meget på:

”Jamen altså, det er jo ikke fordi, det kun er mig, der udelukkende køber ind, men altså selvfølgelig går de jo i Bilka og køber stort ind, men stadigvæk så mangler de noget dagen efter, så mangler hun salt, så i fremtiden mangler hun sukker, men jeg går hen og henter salt og så skal jeg hente sukker og så mangler hun cigaretter og så 3. gang... Nogle gange kunne jeg gå rigtig mange gange frem og tilbage...”

At børn hjælper til i hjemmet betragtes vel af de fleste som en almindelighed, der ikke fortjener særligt fokus. Grunden til at jeg alligevel har valgt at inddrage de ovenstående citater fra Munirs fortælling er, at de fylder så betragteligt meget i hans barndomserindringer og på den måde adskiller Munirs fortælling sig fra andre informanter i undersøgelsen. Kraften i Munirs fortælling eksisterer således ikke kun i Munirs egne erindringer og udsagn, men i komparationen med andre fortællinger. Sammenligner man Munirs fortælling med andre fra Tovshøjskoledistriktet fremstår den stadig unik i forhold til ”indkøber”-rollen, mens pointer om psykiske problemer i familien, som vi har set, også prægede Habeebas fortælling. Eksistensen af psykiske vanskeligheder inden for familien præger fortællingerne fra dette skoledistrikt, ligesom det er gennemgående at længevarende deltagelse i fritidsaktiviteter generelt er mindre udtalt hos informanter fra Tovshøjskoledistriktet. Erindringer om sådanne figurerer da heller ikke i Munirs fortælling. Det samme gælder for ferie- og rejseaktiviteter.

Da Munir går i 7. klasse, bliver faren skilt fra den omtalte stedmor, og han gifter sig med en anden kvinde. Igennem denne proces flytter familien fra Brabrand til en anden bydel, hvor de bor i ca. 2 år. Herefter flytter de tilbage til Tovshøjdistriktet. I løbet af sin barndom har Munir således oplevet 2 skilsmisser og flere flytninger.

Janus er vokset op i Katrinebjergskoledistriktet og beskriver sin tilværelse i familien som meget tryk. Janus beretter, at familien holder meget sammen, både Janus’ egen familie med mor, far og lillesøster, men også den større familie med fætre og kusiner. Janus bor med sin lillesøster og sine forældre i et hus på en villavej centralt i skoledistriktet, ikke langt fra skolen. Janus’

forældre arbejder begge to. Faren er uddannet pædagog, har læst videre og er nu ansat som lektor på en uddannelsesinstitution. Moren er uddannet sygeplejerske og har arbejdet indenfor faget i 25 år.

”Det jeg er mest knyttet til, det er jo her, hvor jeg har været siden jeg var 6 år (...) ...her har jeg haft eget værelse altid. Det er jo et hus med trygge rammer og nogle forældre, vi ved vi kan komme til, hvis der er problemer og de vil altid hjælpe os. Vi har faste traditioner her i familien – med den større familie, ved at vi holder fødselsdag, der mødes vi altid - i helligdagene mødes vi også tit og vi ses ofte – vi er en tæt knyttet familie – meget tæt knyttet og laver også forskellige ting sammen og tager til koncerter og fodboldkampe og laver utrolig mange ting sammen.”

Janus har haft masser af fritidsinteresser indenfor sport og musik:

”Jeg startede med at spille fodbold da jeg var helt lille, men det stoppede jeg hurtigt med, så begyndte jeg at spille basket i en klub, hvor jeg faktisk spillede i 5 år og var rimelig stabil – men så holdt jeg så, da jeg tog på efterskolen, hvor jeg så begyndte at spille fodbold igen – fordi jeg fik interessen tilbage og så kom jeg hjem og så har jeg faktisk spillet fodbold lige indtil jeg tog af sted til New Zealand. Så er jeg så ikke kommet i gang så stærkt igen... men jeg har lavet alverdens ting ved siden af – spillet badminton og tennis og svømmet og lige p.t. der løber jeg meget og går til fitness og svømmer, så det...”

Janus fortæller, at familien er meget aktiv og altid har dyrket meget sport. Musik har også altid været en del af Janus’ liv. Som 10-årig startede han på musikskole, hvor han modtog trommeundervisning. Siden har han spillet i orkestre i mange forskellige sammenhænge og i dag er det mest ”for hyggens skyld”, fordi alle har travlt med at arbejde. Familien har været på mange bilrejser i Europa, og Janus fremhæver at han stadig elsker at rejse.

Jeppes forældre er skilt og derfor har Jeppe boet lidt rundt omkring, men mest været knyttet til huset ved stranden, hvor han har boet med sine søskende og sin mor og hendes nye

mand. Både Jeppe's mor og far er arkitekter. Morens familie var ifølge Jeppe ”fine i det” med pæne møbler og pyntegenstande, hvor farens familie var mere afslappede - som en legeplads, hvor man legede over det hele. Jeppe's forældre har selv tegnet huset ved stranden og han husker sin barndom som en tid hvor de tegnede meget og havde gode relationer til naboerne. Om barndomshjemmet fortæller Jeppe:

” ...min far han tegnede en have (...) ...det kunne han godt lide, og den var sindssygt god at lege i, så jeg legede enormt meget i haven. (...) Huset lå sådan ude i spidsen af grunden, så haven den var ligesom afgrænset, og så naboens have, den var der åben ind til, så den kunne man også løbe ind på, og vi havde et fint forhold til naboerne. Jeg tegnede meget, min mor har altid kunnet lide at tegne og det kunne min far også, så jeg var altid med på at tegne, så det kan jeg huske at jeg altid har gjort. Jeg delte værelse med min storebror ovenpå i sådan et åbent lokale, så det var i princippet, ligesom at bo i en stue – der var en overetage hvor der var tre værelser og så sådan et stort åbent rum, som var et stuelokale og der boede jeg og havde jeg min seng og så havde jeg mine reoler rundt om så det var ligesom afgrænset lidt, men det var stadig sådan at man tydeligt kunne se hen over dem – og der legede jeg meget med LEGO sammen med min storebror, mens mine to storesøstre havde hver deres værelse.”

Om livet ved stranden husker Jeppe:

”jeg havde en god ven som boede nede ved vandet og vi byggede altid sandslotte – også selvom de andre var begyndt at blive sådan, ’at det kunne man altså ikke længere og sådan... for det var for barnligt’, så... vi synes det var sjovt og det kan jeg stadig godt lide (grin), hvis man lige kommer et sted, hvor de andre ikke ligger, så ’uhh, så laver jeg lige et sandslot der’... og så lige se, hvor lang tid man kan holde bølgerne væk...”

Om ferier og weekends i familien fortæller Jeppe at børnene tit var hos deres bedsteforældre og at de ellers rejste en del i de nordiske lande og ofte i Italien. Familien har primært rejst med bil eller tog og har kun været på charterferie én gang.

” ...og så min mor, hun har altid været meget forelsket i Færøerne og Island og Norge og Sverige, så der har vi også været rigtig meget...”

Som det var tilfældet med Habeeba, Lotte og Sasja viste der sig mærkbare forskelle i Munirs, Janus' og Jeppes beretninger om familielivet i skoledistrikterne omkring hhv. Tovshøjskolen, Katrinebjergskolen og Strandskolen. Munirs beskrivelser af familielivet er præget af farens kærlighed og opbakning, men i høj grad også af Munirs og hans søsters problematiske forhold til stedmoren, der for søsterens vedkommende resulterer i psykiske problemer. Hvor Munir agerer "indkøber" i familien og pendler imellem de nærliggende butikscentre, leger Jeppe i den arkitekttegnede have eller bygger sandslotte ved stranden, imens Janus er til trommeundervisning eller hygger sig med familien.

Det indfødte tilhørsforhold

Hvad betyder disse forskelle for de unges oplevelser af sig selv og deres omverden? For at nærme mig et svar på dette, vil jeg i det følgende knytte an til en række teoretiske pointer, der vedrører forholdet imellem tidlige oplevelser i familien og barndomshjemmet og udviklingen af habitus. Som behandlet i kapitel 4, forklarer Bourdieu habitusbegrebet som akkumuleret information, og han tillægger den tidlige socialisering i barndommen primat.

"Habitus er resultatet af en internalisering af eksterne strukturer. Som sådan reagerer den i alt væsentligt systematisk og ensartet på stimuli fra feltet. Habitus er legemliggørelsen af det kollektives individuering eller det biologiske individ "kollektiveret" gennem socialisation . (...) Habitus besidder kreativitet og opfindsomhed, men altid indenfor grænserne af et bestemt sæt strukturer, som er aflejringer af de sociale strukturer, der har produceret det i første instans" (Bourdieu & Wacquant 1996: 30).

Bourdieu opererer også med udtrykket "det indfødte tilhørsforhold" (Bourdieu 2007a: 111), der indikerer at følelsen af tilhør til et bestemt miljø eller felt medfører (og forudsætter) en sans for spillet netop der, dvs. at alt hvad der sker i dette miljø, alt hvad personen måtte komme ud for indenfor disse rammer, forekommer meningsfuldt og ofte også hensigtsmæssigt.

Habitus anvender strukturer, der er frembragt af tidligere erfaringer, til at strukturere nye erfaringer (ibid.: 103), og idet habitus har en tendens til at sikre sin egen konstans, tilskriver Bourdieu de oprindelige erfaringer særlig vigtighed. "*Intet forekommer mere naturligt end familien*" (Bourdieu 2004b: 139), og oplevelserne dér, forstår Bourdieu som et slags rituelt og teknisk institueringsarbejde, der;

"...sigter mod at instituere familien som en enhed der er hel, samlet, integreret, og derfor stabil, konstant og upåvirkelig over for de individuelle følelsers udsving. Og disse indstiftelseshandlinger, der skaber den

sociale virkelighed, finder deres logiske forlængelse i de utallige handlinger der tjener til at bekræfte og forstærke den sociale konstruktion” (ibid.).

Såvel i dagliglivets almindelige handlinger som i forbindelse med mere højtideligt samkvem udvikles ”familieånden” og følelserne, der er forbundet hermed, fungerer som et kognitivt princip, der bestemmer, hvordan den enkelte skal anskue og vurdere verden. Bourdieu betragter familien som stedet for den sociale reproduktion, dvs. der, hvor privilegier akkumuleres og videreføres. Men, som Bourdieu anfører, denne akkumulering og videreførelse er ikke lige fordelt og det kan således betragtes som et privilegium at være en del af en familie, der er i overensstemmelse med *normen*, dvs. en familie der besidder de faktiske og symbolske privilegier, der ofte er forbundet med f.eks. en vis indtægt og en bestemt type bolig, etc. (ibid.: 141).

”I den faktiske virkelighed er dette privilegium en af de væsentligste betingelser for akkumuleringen og videreførelsen af agenternes privilegier, hvad enten det drejer sig om økonomiske, kulturelle eller symbolske privilegier. Familien spiller rent faktisk en afgørende rolle for opretholdelsen af den sociale orden, for reproduktionen – ikke blot den biologiske, men også den sociale, - dvs. for reproduktionen af det sociale rum og den måde de sociale relationer er struktureret på. Familien er i udpræget grad det sted hvor agenternes kapital i dens forskellige former akkumuleres, og hvor kapitalen føres videre fra generation til generation. Familien værner således om sin enhed, både for at sikre denne videreførelse af kapital – og takket være denne videreførelse af kapital. Den værner om sin enhed, både med det formål at kunne føre kapitalen videre – og fordi den er i stand til at føre kapitalen videre. Den er det primære og vigtigste ”subjekt” i de sociale reproduktionsstrategier” (ibid.).

Familien handler som et ”kollektivt subjekt”, og udgør en slags transcendent vilje, der udmønter sig i kollektive beslutninger. Familieopvæksten er således ifølge Bourdieu helt central i forbindelse med en række sociale praktikker eller ”valg” den enkelte træffer i forhold til børn, uddannelse, civilstand og forbrug, her særligt valget af bolig (ibid.: 143). Donald Broady uddyber ovenstående og forklarer, at habitus grundlægges gennem de vaner, den enkelte tilegner sig i familien (og skolen), og at sådanne vaner senere fungerer ”*som et sejlivet og ofte ubevidst handlingsmønster*” (Broady 1998, 2000: 453). Järvinen konstaterer samstemmende, at ifølge Bourdieu vejer agenternes *tidlige oplevelser* tungere end deres oplevelser senere i livet (Järvinen 1996, 2000: 350).

Anvendelsen af Bourdieus terminologi giver således mulighed for at anskue hhv. Habeebas og Munirs, Lottes og Janus' og Sasjas og Jeppes oplevelser i deres familier som overleveringer af familiens kapitaler. "*Familien er i udpræget grad det sted hvor agenternes kapital i dens forskellige former akkumuleres, og hvor kapitalen føres videre fra generation til generation*", konstaterede Bourdieu, og denne akkumulering og videreførelse er ikke lige fordelt, hvilket forskellene imellem hhv. Habeeba/Munir, Lotte/Janus og Sasja/Jeppe netop illustrerer. De overleveringer der tilfalder Habeeba og Munir indenfor deres familiemæssige ramme habituerer, analyseret igennem den komparative og relationelle tilgang, disse informanter på en mindre privilegeret måde, end tilfældet er for både Lotte og Janus og Sasja og Jeppe, jf. Bourdieus pointe om de faktiske og symbolske privilegier, der ofte er forbundet med en vis indtægt, en bestemt type bolig og det at leve i overensstemmelse med *normen*.

Uddannelses- og jobmæssige meritter og besiddelser, dvs. dimensioner, der er centrale for hvad Bourdieu kalder kulturel og økonomisk kapital, fordeler sig som forskellige sociale positioner i det sociale rum, der ligeledes markerer *territorielle afgrænsninger*. Disse relationelle forskelle og afgrænsninger er grundlaget for de enkelte informanternes habituelle orienteringer, dvs. med familiernes sociale position som fundament konstrueres og udvikles informanternes udgangspunkt for at anskue og vurdere verden.

Hvis vi forlader Habeebas og Munirs, Lottes og Janus' og Sasjas og Jeppes specifikke livshistoriefortællinger, kan vi se at ovenstående subjektivt baserede forskelle også viser sig *kollektivt*, jf. Bourdieus pointe om at ressourcer og goder fordeler sig på forskellige steder og således bidrager til distance, social adskillelse og segregation – en pointe og bekymring der ligeledes, som vi har set, har fulgt bysociologien i alle dens leveår.

Kollektive forskelle i sociale positioner

De følgende tre displays⁵⁴ (Dahler-Larsen 2002) illustrerer pointen om kollektivitet. I display 1 præsenterer jeg en kondenseret oversigt over Tovshøjskole-informanternes sociale baggrund⁵⁵, her gengivet ved forældre og bedsteforældres uddannelse og arbejde. Som det fremgår af displayet, er ufaglært arbejde den almindeligste indtægtskilde i de 8 informanternes familier. Nogle

⁵⁴ Dahler-Larsen (2000) forklarer, at *displays* er en grafisk eller tabelmæssig fremstilling af kvalitative data i koncentreret form, og at sådanne displays kan opstilles, så man kan se (dele af) et helt datasæt på ét sted. For uddybning, se Dahler-Larsen 2000. Jeg anvender som bekendt også *skemaer* i afhandlingen. Indhold i skemaer er mere at forstå som eksakte fakta og ikke som i displays, kondenserede data.

⁵⁵ For samtlige displays gælder det at spørgsmålstejn (?) er anvendt i de tilfælde, hvor informanter ikke har kunnet eller ønsket at besvare hvilken uddannelses- og beskæftigelsesbaggrund deres bedsteforældre har (eller har haft).

forældre og bedsteforældre har kort uddannelse og andre erhvervsuddannelser, men i sammenligning med de to andre skoledistrikters informanter, er der generelt tale om, hvad man kunne kalde under-privilegerede sociale positioner.

Display 1. Informanternes sociale baggrund. Skoledistrikt Tovshøjsskolen						
	Far	Mor	Farfar	Farmor	Morfar	Mormor
Salma	Ufaglært arbejde	Frisør	?	Ufaglært arbejde	Syerske	Syerske
Nanna	Mekaniker Stedfar: murer	Ufaglært/social- og sundhedshjælper	?	?	Jord- og betonarbejder	Sygehjælper
Nehir	Ufaglært Arbejde	Erhvervsuddannelse i DK og i hjemland	Ufaglært Arbejde	Ufaglært	Faglært arbejde	faglært
Habeeba	Ufaglært arbejde	Ufaglært i DK, faglært i hjemlandet	Faglært arbejde	?	Ufaglært arbejde	?
Erhan	Ufaglært arbejde	Ufaglært arbejde	Ufaglært arbejde	?	?	Hjemme- gående
Munir	Ufaglært	Ufaglært	Ufaglært arbejde	?	?	?
Fadi	Militært arbejde	Hjemmegående	?	?	?	?
Akil	Ufaglært arbejde	Ufaglært	?	?	?	?

Studerer vi display 2 kan vi se Katrinebjergskole-informanternes sociale baggrund. Her har mærkbart flere mere uddannelse og således også højere rangerende stillinger, om end ufaglært arbejde også findes her. Der er således en større diversitet i denne gruppe informanternes sociale baggrund, hvilket også den foregående præsentation af hhv. Lotte (med ufaglærte forældre) og Janus (med uddannede forældre) fra skoledistriktet netop illustrerede. Dvs. der er generelt tale om højere sociale positioner, herunder mere akkumuleret kulturel (uddannelse) og økonomisk kapital.

Display 2. Informanternes sociale baggrund. Skoledistrikt Katrinebjergskolen						
	Far	Mor	Farfar	Farmor	Morfar	Mormor
Iben	Forskeruddannelse. Humanitært arbejde	Pædagog	Soldat	Hjemmegående	Landmand	Lærerinde og hjemmegående
Johanne	Lokomotivfører	Lægesekretær	Lokomotivfører	Hjemmegående	Landmand	Hjemmegående
Lotte	Ufaglært arbejde	Ufaglært arbejde	Smed	Hjemmegående	?	Ufaglært arbejde, hjemmegående
Ninna	Pædagog. Dagtilbudsleder	Lærer, journalist	Faglært arbejde	Hjemmegående	Landmand	Hjemmegående
Claes	Landinspektør. Selvstændig	Handelshøjskolen Job: Salg/service-virksomhed	Ufaglært arbejde	Ufaglært arbejde	Mekaniker	Hjemmegående
Janus	Pædagog/kandidat Lektor	Sygeplejerske	Præst	Hjemmegående	Højskole-Lærer	?
Magnus	Mekaniker, ufaglært arbejde Stedfar: Ufaglært arbejde	Radiograf	?	?	Salg/Eksport	Læge
Silas	Pædagog Institutionsleder	Pædagog Institutionsleder	Farve-handler	Hjemmegående	Landmand	Hjemmegående

Kigger vi nu på Strandskole-informanternes sociale baggrund, vil vi igen se at disse adskiller sig fra informanterne fra hhv. Tovshøjskole-distriktet og Katrinebjergskoles-distriktet.

I display 3 fremgår det, at informanterne fra Strandskole-distriktet generelt taler fra overprivilegerede sociale positioner. Her er de fleste forældre og bedsteforældre enten selvstændige eller i besiddelse af længerevarende uddannelser og jobpositioner, der matcher disse uddannelsesniveauer. En simpel grafisk sammenligning af displays 1, 2 og 3 illustrerer tilmed, at informanter fra Strandskole-distriktet generelt er mere bekendte med deres sociale baggrund, end tilfældet er for de to andre grupper af informanter, dog særligt udtalt for informanter fra Tovshøjskole-distriktet.

Display 3. Informanternes sociale baggrund. Skoledistrikt Strandskolen						
	Far	Mor	Farfar	Farmor	Morfar	Mormor
Anna	Udd: Statskundskab Job: Undervisning	Udd: Socialrådgiver Job: Skolesekretær	Bankdirektør	Faglært arbejde	Tømrer	Sekretær
Olivia	Udd: Nordisk sprog Job: Fuldmægtig i kommune	Ufaglært arbejde Handicap-hjælper	Landmand	Hjemme-gående	Fabriksejer, Selvstændig	Økonoma
Sasja	Ufaglært Selvstændig, større virksomhed	Laborant	Ejer af Møbelbutik	Ejer af Taske-forretning	Mejerist	Salgs-assistent
Thea	Udd.: Bachelor Job: Økonomichef	Udd: Handelshøjskolen Job: Større virksomhed i Aarhus	Selvstændig virksomhed	Hjemme-gående	Togmekaniker	Jordemor
Andreas	Udd.: ? Job: Erhvervsrådgiver	Udd: ? Job: tandplejer, sekretærleder	Landbetjent	Hjemme-gående	Postmester	Hjemme-gående
Jeppe	Arkitekt Job: Egen tegnestue	Arkitekt Selvstændig	Grønthandler	Syge-plejerske	Selvstændig, Cykelmekaniker	Hjemme-gående
Kalle	Udd.: Jura Tidligere virksomhedsejer. Nu fuldmægtig i ministerium og universitetslektor	Udd.: Medicin Job: Privat-praktiserende læge	Ejer af tømrerhandel	Hjemme-gående	Udd.: civilingeniør. Job: Gymnasielærer	Syge-plejerske
Simon	Udd.: Historie, journalist Job: Dagbladsredaktør	Udd: dansk/ Religionsvidenskab Job: Producer, Universitetslektor	?	Syge-plejerske	Folkeskolelærer, Præst	Sekretær, folke-skolelærer

Denne territorielt ulige fordeling af kapitaler så vi også anskueliggjort i kapitel 5, hvor en række kvantitative data illustrerede markante strukturelle forskelle imellem de tre skoledistrikters samlede kapitalvolumen. Og en række af disse variable knyttede sig ligeledes direkte til familien og boligen som arena for det sociale liv i den tidlige fase af tilværelsen. Udover markante forskelle i uddannelsesniveau, beskæftigelsesfrekvens og indkomstfordeling, så vi også markante forskelle i ejerforhold, boligens art og areal, ligesom husstandstyper og forsørgertyper markerede sociale og territoriale afstande de tre skoledistrikter imellem. Som det viser sig i indeværende kapitel, går disse forskelle igen i de 24 informanternes fortællinger, og en række oplysninger forbundet med informanternes sociale forhold i deres familier er præsenteret i display 4, 5 og 6.

Kollektive forskelle i informanternes familieliv

I kondenseret form gengives i display 4, 5 og 6 en række forhold ved informanternes familieliv. Først kigger vi på Tovshøjskoledistriktet og display 4 viser, at feltet for *Forældre/familie Misbrug, sygdom* angiver relevante (også beskæftigelsesrelaterede) forhold for samtlige informanter fra Tovshøjskoledistriktet, at samtlige familier bor til leje og at ferier og rejser i komparation med informanterne i display 5 og 6 er færre.

Display 4. Forhold vedr. informanternes familieliv. Skoledistrikt Tovshøjskolen				
	Forældre sammen/skilt	Forældre/familie Misbrug, sygdom	Boligens ejerform	Ferier og rejser
Salma	Skilt, 7 år	Far: depression	leje	Tyrkiet og Spanien med sin mor. Da hun var yngre rejste de ikke, fordi moren ikke havde råd
Nanna	Skilt, far død Stedfar, skilt	Far: død af alkoholmisbrug Mor: sygemeldt	leje	Campingferier og ture til bl.a. zoologiske haver i DK. Nogle gange i Sverige, da stedfaren arbejdede i landet
Nehir	Skilt, 2 år	Far: psykisk syg, skizofren	leje	Hjemlandet hver sommer for at besøge familie
Habeeba	skilt	Far: førtidspensionist, krigstraumer Mor: ikke i arbejde	leje	Hjemlandet én gang. Ellers rejst i Danmark og nogle gange i Sverige for at besøge en tante
Erhan	sammen	Far: førtidspensionist, ødelagt skulder Mor: ikke i arbejde	leje	Sommerferier ofte i hjem-landsbyen i hjemlandet. Rejser og udflugter i Danmark
Munir	Skilt Stedmor, skilt	Far: handicappet, ikke i arbejde Søster: psykiske problemer	leje	Ingen rejser som barn. Har boet i Mellemøsten i ca. 2 år som 16-17-årig, bl.a. for at komme væk fra miljøet omkring Tovshøjskoledistriktet
Fadi	sammen	Far: psykisk syg, krigstraumer, førtidspensionist Mor: psykisk syg, førtidspensionist	leje	Ingen rejser i familien. Har været i hjemlandet med faren 1 gang
Akil	skilt	Far: nedslidt ryg, ikke i arbejde Mor: førtidspensionist	leje	Ingen ferier og rejser, ingen ture i weekends

Til sammenligning illustrerer display 5 illustrerer en større diversitet i boligernes ejerformer ligesom ferier og rejser oftere tager informanter fra Katrinebjergskoledistriktet længere væk fra Danmark. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet beretter ikke om misbrug eller sygdom i deres familie og dette fund markerer en bemærkelsesværdig forskel imellem Tovshøjskoledistriktet og Katrinebjergskoledistriktet.

Display 5. Forhold vedr. informanternes familieliv. Skoledistrikt Katrinebjergskolen				
	Forældre sammen/skilt	Forældre/familie Misbrug, sygdom	Boligens ejerform	Ferier og rejser
Iben	Skilt, 14 år	-	Leje	Ferier i Nordjylland hos bedsteforældre. Nogle sommerferier til Italien, Tyrkiet. Udvekslingsrejser, bl.a. til USA, 1 år på High School i Canada
Johanne	Sammen	-	Eje	Aldrig rejst meget. Feriecentre, 1-dages-ture, cykelture, bl.a. på danske øer, charterferie 2 gange; Tenerife, Kreta
Lotte	Skilt, 9 år	-	Leje	Rejst i Danmark. Aldrig været udenlands på ferie.
Ninna	Sammen	-	Eje	Bilrejser til europæiske lande, Spanien, Frankrig, Italien, Kroatien. Skiferier hvert år – Norge, Sverige, Østrig.
Claes	Sammen	-	Eje	Europa, sommerferie og vinterferie hvert år. Canada. Afrika 4 gange. Skiferie i Norge hvert år.
Janus	Sammen	-	Eje	Europa hver sommer, bilferie
Magnus	Skilt, ca. 5 år Stedfar	-	Eje	Skiferie i alperne hvert år, sommerferier i Europa hvert år. USA i 6 uger.
Silas	Skilt, 4 år	-	Leje	Sommerferie hvert år. Bulgarien, Tyrkiet. Thailand

Endelig er der display 6, hvor vi kan se at flere familier i Strandskoleområdet (stadig) er sammen, samtlige familier ejer deres bolig og ferierejser tager informanter vidt omkring. To informanter beretter om arbejdsrelateret stress hos deres forældre, men det er ikke sygdomsbilleder, der får længerevarende konsekvenser for disse forældres tilknytning til arbejdsmarkedet, sådan som det er i højere grad er tilfældet for informanternes forældre i Tovshøjskoleområdet.

Display 6. Forhold vedr. informanternes familieliv. Skoledistrikt Strandskolen				
	Forældre sammen/skilt	Forældre/familie Misbrug, sygdom	Boligens ejerform	Ferier og rejser
Anna	Sammen (igen)	-	Eje	Norden, sommer og vinter, Skiferier hvert år
Olivia	Sammen	-	Eje	Sverige
Sasja	Sammen	-	Eje	Europa, Asien, Thailand, Malaysia, Bali USA,
Thea	Sammen	-	Eje	Norden, Sverige, Norge, Island, Italien, Peru
Andreas	Sammen	-	Eje	Sommerhus i DK, Storbyferier i Europa, USA
Jeppe	Skilt, 6-7 år	Stress (mor)	Eje	Norden, Europa, Italien, charterferie 1 gang
Kalle	Sammen	Stress (far)	Eje	Thailand, Malaysia, Singapore, mange skiferier, Vest-Sahara, Egypten, Marokko, Hawaii (sprogskole), USA
Simon	Skilt, 11 år	-	Eje	Europa, Italien, USA, storbyferier (far) og afslapning (mor)

Som illustreret i displays 4, 5 og 6 er der større familiemæssig stabilitet hos gruppen af informanter fra Strandskoleområdet. Her er 6 ud af 8 forældrepar stadig sammen, imod 4 og 2 fra hhv. Katrinebjergskoleområdet og Tovshøjskoleområdet. Hvad nok synes mere fundamentalt for informanternes forskellige oplevelser af familielivet er spørgsmålet om forskellige former for sygdom i familien og sådanne forholds betydning for forældrenes tilknytning til arbejdsmarkedet. Her beretter samtlige informanter fra Tovshøjskoleområdet om forhold, der vedrører fysiske og/eller psykiske vanskeligheder, som har central betydning for familielivet.

Svag tilknytning til arbejdsmarkedet. Flere fortællinger fra Tovshøjskoleområdet

Et eksempel herpå er Akils fortælling. Akil er født i Danmark, men hans forældre er flygtninge. Forældrene har ingen uddannelse og er ikke i beskæftigelse. Forældrene er skilt og Akil fortæller at faren åbnede et pizzeria for nogle år siden, men at han nu er rygskadet og for det meste ligger ned. I sin tidlige ungdom laver Akil en del kriminalitet og da han fylder 15 år, bliver han anholdt og får en dom, der betyder at han fra han er 15 til han er 18 år ikke bor hjemme. Han bor hhv. i et ungdomsfængsel og på et opholdssted for kriminelle unge. Det er i forbindelse med fortællingen om dette at nedenstående citat stammer. Her ses det at adskillelsen fra familien og forældrenes sorg betyder meget for Akil i måden, han tænker på i dag:

"Indbrudstyverier – noget politiet ikke kan gøre noget ved – jeg vil ikke have hovedpine... når der er en opgave, du ved mand, vi laver alt muligt. Jeg tjener mine egne penge nu. Jeg sælger røg. De ved at – kammeraterne, hvis de siger til mig, nu at jeg skal lave det der, så ved de selv, at jeg ikke har nosser, jeg tør ikke – for inden jeg skal gå og lave sådan noget, så tænker jeg på min mor og far, da de græd første gang, de så mig i fængsel og jeg så dem i øjnene og de begyndte med at græde – forstår du, så smadrede jeg hele opholdsstedet, du ved. Når du ser din mor og far græde sådan, så tænker jeg også på konsekvenserne, inden jeg laver de ting, forstår du?..."

Da jeg spørger Akil til store oplevelser han har haft i sin barndom, nævner han lejrskoler i skolen, hvor man overnattede og fodboldturneringer, hvor man var udenbys. I Akils fortælling figurerer ingen årlig skitur og ingen sommerferie sydpå. Akil er den ældste i en søskendeflok på i alt fem. Undervejs i interviewet spørger jeg til familiens aktiviteter i weekender og ferier:

David: "...så du er den ældste, ok. Jeg sidder lige og skriver lidt, så jeg kan huske. Det vil sige du har 4 søskende – I er 5 i alt? Ok. Kan du huske, hvad I sådan har lavet i din barndom, i ferier og weekender og sådan noget?"

Akil: "Hvad for noget?... vi boede jo i en ghetto, mand... vi var bare venner sammen – altid sammen..."

Akils fortælling om familielivet bærer således præg af den territorielle forankring i området, *ghettoen*, som han selv kalder den, hvor Akils kriminelle aktiviteter betyder en adskillelse fra familien. Denne adskillelse er forbundet med sorg. Akils antydninger af at familien praktisk talt aldrig har lavet noget særligt i ferier og weekender antyder en konkret geografisk form for immobilitet, som det sjældnere ses i de to andre skoledistrikter. Akils forældre er uuddannede og uden for arbejdsmarkedet og der er følgelig tale om en reduceret kapitalmængde i Akils familie, sammenlignet med majoriteten af informanter fra de to andre skoledistrikter. Sådanne forskelle kan således læses i såvel de subjektive data som i de objektive, jf. kapitel 5 om de strukturelle forskelle på de tre skoledistrikter. Akils fortælling repræsenterer således ikke blot en individuel og internt familiebaseret habitus, men en variant af en slags fælles klassebaseret habituel orientering, jf. Bourdieus pointe om den enkeltes dispositionssystem, som en strukturel variant af de andre. Akils historie er således ét muligt udtryk indenfor den homogenitet, der udgør den

mindre privilegerede klasses produktionsbetingelser – produktionsbetingelser, der som vi har set, i høj grad synes forankret og fordelt territorielt.

Også Fadis fortælling giver indtryk af svære betingelser i hjemmet. Da Fadi er 9 måneder, flygter familien til Danmark. Fadi fortæller, at hans far er forhenværende soldat, og at han pga. krigstraumer er psykisk syg i dag. Også Fadis mor og storebror er traumatiseret af krigsoplevelser i hjemlandet. Om livet i familien i lejligheden i Brabrand fortæller Fadi, at han delte værelse med sin bror og at stemningen for det meste var udmærket, på trods af farens psykiske tilstand.

”Fuldstændig, fuldstændig – han er... der har været episoder her de sidste 10 år, hvor han er gået løs, amok på mennesker her foran mig, forstår du, han er virkelig, virkelig gak i hovedet...”

Fadi fortæller at livet i familien har været hårdt økonomisk og at farens psykiske problemer og følelsen af mangel på anerkendelse også har bidraget til et problematisk familieliv:

”Hvad er det for en hjælp, der giver 11.000, når du har 4 børn? Hvilken hjælp? Så hellere finde ud af, hvad det er der er galt med min far, i stedet for bare at sige ’ok, her’... det er da klart, at min far og mor ikke kan overleve på førtidspension, når de har 4 børn, forstår du? De skal jo have mad på bordet. Det er da klart, at jeg ender som kriminel, altså – når jeg ikke har set andet end lort, forstår du?...”

Fadi forklarer, at familielivet med knappe økonomiske ressourcer lod barne- og ungdomslivet meget tilbage at ønske, men at han også forsøgte at fokusere på det menneskelige, frem for det materielle:

”Der er mange ting, man som ung gerne ville have. Mine forældre havde ikke tilstrækkelig nok til en bærbar til mig, eller... alt det de andre havde, nyt tøj. Det var OK på den ene side, der havde jeg virkelig lyst til at have det ligeså godt som alle de andre, men på den anden side, så tænkte jeg også ’prøv at hør her, mand – fuck det, det er ikke det, der er vigtigt’... Jeg kunne jo godt se, hvor meget min mor og far de prøvede at kæmpe, tand for tand og øre for øre, de skal virkelig... ’den her måned bliver lidt hård, næste måned bliver

også lidt hård'... Du kan jo kraftedme ikke overleve på en førtidspension, helt ærligt... de tror bare..."

Fadi udtrykker at der således var mange afsavn i hans barndom og at han følte de var fattige, om end de fik mad på bordet hver dag.

Habeebas, Munirs, Akils og Fadis oplevelser i familien og barndomshjemmene i Tovshøjskoledistriktet har hvert deres subjektive særpræg, men de deler også en række karakteristika - i øvrigt også med de resterende informanter fra skoledistriktet. Der er generelt tale om familier med lavt uddannelsesniveau, meget ufaglært arbejde og for mange af forældrenes vedkommende et liv med førtidspension, sygemeldinger og nedslidte kroppe. Mange forældre har krigstraumer og psykiske lidelser og livet i de lejede lejligheder har været præget af disse forhold. Nogen har flyttet en del rundt, andre har haft en mere konstant tilknytning til området, men mange familier er splittede og flere forældre er skilt flere gange. Informanterne har som børn og unge sammenlignet med informanter i de andre to skoledistrikter sjældnere været tilmeldt fritidsaktiviteter og ofte i kortere perioder, ligesom bekostelige ferie- og rejseaktiviteter, som det fremgår i display 4, 5 og 6 generelt er mindre udtalte.

Overfor disse beretninger står udsagnene fra de to andre skoledistrikter. Her er billedet meget anderledes. Blot to informanter, Jeppe og Kalle fra Strandskoledistriktet, fortæller om forældre, der en overgang fik konstateret stress og stabil tilknytning til arbejdsmarkedet og tryghed i hjemmet er mere reglen end undtagelsen.

Varierede sociale baggrunde. Flere fortællinger fra Katrinebjergskoledistriktet

Lad os se en række eksempler på dette hos informanterne fra Katrinebjergskoledistriktet. Karakteristisk er det her, at informanterne og deres familier lever forskellige slags liv. Nogle har betydelige økonomiske ressourcer, mens andre har kæmpet, for at få budgettet til at slå til. Mange informanter giver indtryk af at der skulle prioriteres, når det kom til penge. *"Vi har ikke haft B&O og vi har ikke haft designerting, for det har de simpelthen ikke prioriteret"*, fortæller Ninna og mange af de informanter, der har været ude at rejse på jævnlig basis, fortæller at netop rejserne var noget forældrene prioriterede frem for dyre møbler eller bekostelige stereoanlæg. Nogle bor til leje i lejligheder, som der er mange forskellige varianter af i skoledistriktet, og andre ejer deres huse. Fælles for alle informanter herfra er, at de udtrykker at have oplevet en

tryk barndom i hjemmet – eller hjemmene, for flere af disse informanter lever i familier, hvor forældrene er skilt og der er således for fleres vedkommende mere end et hjem, som de husker som barndomshjemmet.

Johanne fortæller at der altid var en god og hyggelig stemning i barndomshjemmet – et hus hendes oldefar og farfar byggede:

”Jamen det står som sådan et lyserødt billede, næsten. Vi havde et rigtig stort hus. Da jeg blev født, der havde vi kun midteretagen og resten var så lejet ud til resten af familien, men det var da jeg var helt lille og ellers har vi jo haft et tre-familiers hus egentlig, så vi har haft masser af plads og haft vennerne tæt på. Mine bedste kammerater boede jo 5 huse fra, men det har altid været godt og trygt, synes jeg. Jeg synes ikke rigtig der er noget negativt at sige om det, egentlig. (...) Jeg har altid haft sådan en hyggemor, når man har haft veninder på besøg, eller bare generelt, så har hun lavet en kop the og sådan hygget om os og min far, der altid også har været... altså, jeg har sådan meget stille og rolige forældre, du ved, sådan meget nede på jorden, der tager det som det kommer. Der har ikke været så meget stress på nogen måde.”

Familien havde ikke dvd-afspillere og bil, men spillede spil og cyklede lange ture. Familiens hus har altid fungeret som samlingssted for familie og venner og haven har altid været brugt til leg og socialt samvær.

Magnus, der er enebarn, fortæller at barndommen var rar, fordi han mere eller mindre altid fik hvad han pegede på – og forældrene havde altid god tid, når han kom hjem fra skole. Familien har altid rejst meget. Hvert år har de været på skiferie i alperne og hver sommer har de med fly eller bil været i europæiske lande som Frankrig, Italien, Spanien, England og ikke mindst Tyskland, hvor de har familie. Endelig har de været i USA i en længere periode. Her kørte de rundt i autocamper og besøgte fjerne slægtninge. Som barn har Magnus gået til snart sagt alle sportsgrene, men særligt fodbold og tennis har han brugt meget tid på. Fodbold som hygge, tennis på eliteplan. Som 15-årig træner Magnus tennis 4 gange om ugen, men en ankelskade sætter en stopper for tennis-træningen og efter skaden kommer han ikke rigtig i gang igen.

Også Ninna fortæller om en barndom i trygge rammer og særligt familiens mange ferierejser fremhæves:

”Ja, vi har været på skiferie siden jeg var helt lille. Jeg lærte at stå på ski med min far, der sådan kørte med én imellem benene og holdt én sådan ned af – mange, mange gange tror jeg... flot med tålmodighed til det. Men det har været mest i Norge og Sverige jeg har været med, bidende koldt, og så efter... jeg har været med et par gange i Østrig, (...) men nu er de så begyndt at tage til Italien og der er jo lækkert vejr. Jo mindre børn, de ligesom har i hjemmet, jo mere luksus bliver der jo også...”

Både Silas’ og Ibens forældre er skilt og begge bor de til leje i en af kvarterets mange etageejendomme. Silas sammen med sin far og bror og Iben sammen med sin mor og bror. Silas fortæller at han altid har hygget sig i lejligheden med faren og sin bror og at de hver sommer har været på ferie. Silas nævner destinationer som Thailand, Tyrkiet og Bulgarien. Ellers har de brugt ferier på ture i tivoli og Djurs Sommerland, særligt med moren, der ifølge Silas, brugte mange penge på dem, når de sås. Iben har boet i Aarhus Nord hele sit liv og gået på Katrinebjergskolen hele sin folkeskoletid. Familien har boet i lejelejlighed indtil Iben var 9 år. Her købte de hus i skoledistriktet, som faren blev boede i, da forældrene blev skilt. Iben fortæller at weekender og ferier ofte har været brugt på bedsteforældrenes gård, men at de også har været på ferierejser, bl.a. til Italien i bil og charter til Tyrkiet. Iben har gået til forskellige ting som barn, bl.a. fodbold, svømning og skøjteløb. Herudover har hun været på udvekslingsrejser tre gange, bl.a. et 2 måneders sommerophold i USA og et år på high school i Canada.

Fælles for Katrinebjergskole-informanternes forældre er at de alle er i arbejde, ofte på baggrund af mellemlange videregående uddannelser. Få informanter har fædre med en lang videregående uddannelse eller en forskeruddannelse, ligesom få forældre også arbejder ufaglært.

Fælles for informanterne er tilmed, at flere har været tilmeldt mange fritidsaktiviteter som børn. Flest har gået til sport, i mange afskygninger lige fra tennis, håndbold, karate til fodbold og flere har gået til musik.

I sammenligning med Strandskoledistriktet har rejserne i disse informanternes familier været tættere knyttet til Danmark, Norden og Europa. Men flere informanter har også været i Asien og

USA, om end frekvensen for sådanne rejser har været mindre hyppig. Et enkelt informant fra området har aldrig været ude at rejse, fordi økonomien aldrig var til det.

Økonomisk sikkerhed og rummelige villaer. Flere fortællinger fra Strandskoledistriktet

Lad os endelig se en række eksempler fra strandskoledistriktet, hvor informanterne alle udtrykker at have nydt en forholdsvis stabil og tryk opvækst. Familielivet har været centreret omkring ejerboligen på villavejen, forældrene arbejder begge og er selvstændige eller ansat i et job på baggrund af en uddannelse, for de flestes vedkommende en mellemlang eller en lang videregående af slagsen. Legekammerater og venner har boet på vejen eller på de omkringliggende veje og opvæksten har været præget af økonomisk sikkerhed og en rummelig bolig med egen have.

Andreas' far har en lang karriere bag sig i den finansielle sektor og arbejder nu som erhvervsrådgiver. Moren er uddannet tandplejer, men arbejder nu som sekretærleder. Andreas beskriver sin opvækst som *"meget standard"* og om sin mor, beretter han:

"Altså, hun voksede så op der og hun har været den der dygtige, flittige pige, der fik alle de høje karakterer og spillede klaver til perfektion, osv."

Om barndomshjemmet fortæller Andreas:

"Vi har kun boet det ene sted. Vi har boet i det største hus på vejen. To etager, fantastisk. Da vi flyttede ind, det startede jo med at være sådan et dejligt 90'er brunt hjem med børn, hvor der hang tegninger overalt på køkkenvæggene og der var legetøj over det hele og et klaver i stuen, osv. Ikke fordi, jeg er et af de børn, der er blevet tvangsindsat til at høre Mozart, men jeg fik en tromme og så kunne jeg gå rundt og tromme omkring klaveret, imens min mor spillede børnesangene og det var jo fantastisk. Men mit barndomshjem, det har været sådan meget ordinært. Jeg kan ikke rigtig sætte en finger på noget, der har gjort det specielt."

Andreas opfatter ikke sine oplevelser som specielle, men med et objektiviserende perspektiv på hans udsagn, dvs. et brud med informantens *face value*, jf. Brinkjær & Larsen, bliver det muligt at *overdøve objektets talen* i en konstruktion af den position Andreas taler ud fra. Med

bevidstheden om Andreas's sociale baggrund, hans skoledistrikts samlede kapitalvolumen og netop med den komparative tilgang som analytisk instrument, synes det oplagt, at Andreas' fortælling ikke er en "ordinær" beretning, men nærmere udtrykker en *særlig* placering i det sociale rum og dét en privilegeret én af slagsen.

Andreas har været på mange sommerferier i familiens (nu solgte) sommerhus, ligesom ferierejser har taget familien til destinationer i Europa, ofte storbyferier i væsentlige hovedstæder, Disneyland Paris og for nylig en ferie i New York.

Også Kalle beskriver sit hus på vejen ned mod vandet som "*relativt almindeligt*", ligesom han fremhæver god plads og forældrenes opbakning som væsentlige komponenter i en tryk og stabil barndom:

"Ja, vi havde eget værelse. Vi havde fint med plads, selvom det ikke var sådan vanvittig stort. Vi havde værelser ovenpå, min bror og mig og så rykkede vi ned, så jeg havde et værelse, da jeg blev lidt ældre i min egen afdeling nedenunder. Alle de andre værelser var ovenpå. Da jeg så var en 12-13 år, så byggede min far et lille hus ude i haven til mig, så det var nærmest ligesom at være flyttet hjemmefra (...) ...jamen, bare sådan en lille skurvognsagtig ting på 5 m² eller sådan. Jamen, vi havde fint med plads og alle mulige forhold... og gode midler, til at udvikle os – og det er noget, der altid har præget os, en meget stor vilje fra mine forældres side, til at de gerne vil bidrage til, at vi gik til noget..."

Kalle er altid blevet støttet i sine fritidsaktiviteter. Han har løbet en halvmarathon, spillet håndbold på elite-niveau og surfet meget. Kalle pointerer, at økonomiske midler aldrig har været en forhindring for fritidsaktiviteter og undervisning. Bl.a. har han i flere perioder modtaget timer i guitar-spil og denne aktivitet har udover selve undervisningen været økonomisk omkostningsfuld i forhold til erhvervelse af instrumenter og udstyr. Kalles livsfortælling står således i skærende kontrast til f.eks. Fadis, der, som vi husker, udtrykte betragtelige afsavn på baggrund af familiens svære økonomiske betingelser.

Anna beskriver sin livshistorie som "*lidt kompliceret*", idet hendes forældre i skiftende perioder har boet sammen og levet hver for sig, hvorfor Anna har flyttet en del i forhold til sine venner. Boligerne har dog alle været centreret i skoledistriktet, hvorfor flytningerne aldrig har betydet skoleskift eller egentlige brud i Annas oplevelse af en harmonisk opvækst i skoledistriktet.

Annas far kommer fra en ”fin” familie. Hun kan ikke præcist huske hvad hendes farfar var, men hun mener han var bankdirektør, noget farmoren altid pralede af. Anna har været på skiferie hvert år, så længe hun kan huske og da Annas mormor er fra Norge, har de tit været på ferier i broderlandet - også om sommeren.

Også Olivia og Thea beskriver deres opvækst i familierne i Strandskoledistriktet som trygge og stabile. Som i Jeppes familie, bygger også Olivias familie det hus de drømmer om, hvilket vidner om et betragteligt økonomisk overskud og mulighed for at sætte sine ønsker igennem, jf. Webers pointe om magt som ”*sandsynligheden for, at et menneske eller flere mennesker sætter deres vilje igennem i en handlingssammenhæng*”.

Familiernes økonomiske og kulturelle (uddannelsesmæssige) overskud er således noget, der præger informanterne fra Strandskoledistriktet og forældrenes opbakning til dyrkelsen af musik, kreativitet og sport - flere har været i omegnen af at dyrke idræt på elite-niveau – kendetegner disse unges livshistorier. Familierne i Strandskoledistriktet har for de flestes vedkommende ligeledes rejst meget. For manges vedkommende har rejserne taget dem ikke bare til sommerhuse i Danmark, men også til lande i Norden, Europa og i mange tilfælde også fjerne himmelstrøg som USA, Sydamerika og Asien. En enkelt informant fortæller, at hun altid ønskede at deres ferier skulle gå sydpå, men at de altid gik nordpå til mormorens brors ødegård i Sverige.

Forældres tilknytning til arbejdsmarkedet viser sig ligeledes at give informanter fra de mere privilegerede skoledistrikter en række fordele. Det viser sig nemlig, at når informanter i deres begyndende ungdom indleder deres beskæftigelseskarriere – dvs. tager forskellige slags jobs, for at tjene lidt ekstra eller i andre perioder helt at forsørge sig selv, så profiterer de ofte af forældrenes sociale kapital og netværksforbindelser i både arbejdslivet og boligområdet. F.eks. fortæller Anna, at hun har arbejdet mange forskellige steder, om end hun kun få gange har skrevet en ansøgning. Ofte har det været forældrenes netværk af kolleger, der har været afgørende. De ”*kender mig jo*”, forklarer Anna. Samme tendens gælder for Sasja, der i forbindelse med jobs og skolepraktikker har profiteret af både sine forældres og venners forældres sociale forbindelser.

At opleve, forstå og vurdere verden

Alle disse familiebaserede oplevelser lejrer sig, jf. Bourdieu, som måder informanterne oplever, forstår og vurderer deres verden på. Anden forskning bekræfter denne pointe, bl.a. er også hjemmets betydning Morleys kardinalpunkt, når han skitserer at habitus, der transmitteres over generationer, netop (også) udvikles i barndomshjemmene - "*in the rooms which their parents have furnished*" (Morley 2000: 20) – og udover tapet på væggene og møbler på gulvene er det ifølge Morley den sociale distribution af sikkerhed, tryghed, nærhed og privathed, der er central for denne transmission (ibid.: 24):

"It is through (literally) learning to live ("behave") in the home that children learn the "habitus" of their culture" (ibid.: 20).

Og som vi har set i de ovenstående fortællinger, er netop også tryghed og sikkerhed væsentlige komponenter i den overlevering og distribution, der sker i familierne – noget der måske dårligt kan indfanges af Bourdieus begreber social, kulturel og økonomisk kapital.

Som vi husker er det også Simonsens pointe, jf. kapitel 2, når hun konstaterer, at reproduktion og stabilisering netop sikres igennem familien, der er situeret i en geografisk kontekst, der således bliver afgørende for det enkelte individs livsforløb, dvs. oplevelser og positioneringer. Og her, som vi har set, næres Simonens analyse af Bourdieus pointer om at grupper med homogene livsbetingelser skaber ensartede skemaer for perception, bevidsthed og handling. Stederne, hvorfra informanterne henter deres oplevelser, kan defineres som punkter i det fysiske rum – og disse forstås i det relationelle perspektiv "*as a position – a rank in an order*", jf. kapitel 4. De rumlige modsætninger og forskelle som informanternes livshistorier bevidner, udtrykker samtidig homologe sociale distanceringer eller forskelle, baseret på de *besiddelser*, jf. Weber, eller *kapitaler*, jf. Bourdieu, som familierne, og stederne mere generelt, akkumulerer og videregiver. Og denne ulige eller forskellige distribution af kapital, indenfor de bestemte skoledistrikter, er netop at forstå som de forskellige produktionsbetingelser, der over tid – dvs. historisk – konstruerer og kendetegner de forskellige grupperingers kollektive eller klassebaserede habituelle orienteringer. I afhandlingens videre analyser er det netop produktionsbetingelserne, der danner grundlag for analysen af livschancer, jf. Webers pointe om besiddelse og besiddelsesløshed på markedet af konkurrence og Dahrendorfs pointer om dobbeltheden imellem hhv. subjektive valg/sociale forbindelser overfor objektive muligheder i den overordnede sociale struktur.

Så når Anna fra det privilegerede Strandskoledistrikt titulerer sin livshistorie som *kompliceret*, pga. forældrenes periodiske samliv/adskillelse, er der tale om andre dimensioner af komplikationer, dvs. *andre typer af oplevelser*, end vi ser i fortællingerne fra Tovshøjskoledistriktet, hvor manglende tilknytning til arbejdsmarkedet, økonomiske vanskeligheder, sygdom og psykiske lidelser er vanlige komponenter i det hverdagslige familieliv. Hvilken betydning Annas og de andre informanternes oplevelser i familierne får for deres uddannelsespositioneringer, jf. afhandlingens centrale interesse, vil vi øjensynlig få bedre overblik over i løbet af de kommende analyser. Ud fra et teoretisk perspektiv, som anskueliggjort ovenfor, betragtes forskellene i de hjemlige og familiebaserede oplevelser som betydningsfulde for informanternes oplevelse af tilhør og positioneringer og dette er også Richard Jenkins pointe (2000), når han accentuerer, at valg af uddannelse og karriere kan betragtes som en slags markering af, hvordan eller hvem den enkelte er i forhold til andre – dvs. et spørgsmål om kategorisering, der ifølge Jenkins er centralt for udviklingen af identitet. Og netop det identitetsmæssige kategoriseringsarbejde grundlægges ifølge Jenkins i forbindelse med den tidlige socialisering i familien. For den enkelte får kategoriseringsarbejdet over tid *materielle konsekvenser* (Jenkins 2000: 12), dvs. kategoriseringerne (identiteten) materialiserer sig i løbet af transitionen fra ungdom til voksenalder i specifikke uddannelsesvalg og karrierer. Om denne afhandling kan bekræfte en sammenhæng imellem oplevelser i familien og hjemmet og de efterfølgende uddannelsespositioneringer må vi, som følge af afhandlingens disposition, vente med at studere. I stedet vil jeg henlede opmærksomheden imod det næste kapitel, der drejer sig om de 24 informanternes oplevelser af deres skoleliv.

Kapitel 8. Erfaringer i skolen

“Skolornas positioner avgörs av såväl objektiva faktorer som ekonomi, elevsammansättning, lärarnas kompetens och var skolan ligger som omgivande sociala och symboliska strukturer. I avhandlingen framkommer tydligt att geografiska platser laddas med värden i relation till varandra. (...) Ett bostadsområde betraktas som socialt utsatt eller som välbärgat i relation till andra bostadsområden. En skola associeras med hög eller låg status i relation till andra skolor. Detta är ett uttryck för att existerande sociala skillnader tenderar att återspeglas i det geografiska rummet, något som i sin tur påverkar institutioner, grupper och individer som befinner sig på olika platser. Mot bakgrund av detta uppfattas en skola som bra eller dålig i relation till andra skolor på utbildningsfältet i förhållande dels till en individs habitus, dels en i allmänhet vedertagen bild av vad som kännetecknar en bra utbildning och en bra skolmiljö” (Kallstenius 2010: 217).

Med inspiration fra Bourdieu og den relationelle sociologi, herunder forståelsen af ”*att sociala strukturer i samhället återspeglas och manifesteras i det fysiska geografiska rummet*” (Kallstenius 2010: 18), konstaterer Jenny Kallstenius i sit arbejde om skolevalg, segregation og uddannelsesstrategier at skoler, ligesom boligområder, associeres med høj eller lav status afhængigt af deres placering i det sociale rum. Som det fremgår af citatet ovenfor, er Kallstenius’ pointe, at de sociale forskelle og den sociale ære eller vanære, der tillægges steder, påvirker institutioner, herunder skoler samt grupper og individer.

Spørgsmålet, der interesserer i dette kapitel er hvilke erfaringer informanterne fra de tre skoledistrikter har med skolesammenhænge, herunder grundskoleoplevelser, samt oplevelser forbundet med overvejelser om og valg af ungdomsuddannelser.

På kapitlets indledende sider skal vi, som i foregående kapitel, møde seks informanter; Andreas og Anna fra Strandskoledistriktet, Silas og Lotte fra Katrinebjergskoledistriktet og Erhan og Salma fra Tovshøjskoledistriktet. De har alle oplevelser fra skolegangen i deres lokale folkeskole og disse oplevelser, skal vi se, markerer forskelle homologt til skoledistrikternes strukturelle sammenhæng og informanternes opvækst i familierne. Kallstenius' påpegning af at steders sociale ære eller vanære påvirker skoler og individer forfølges i kapitlet, idet det analyseres, hvordan skoledistrikternes strukturelle sammensætning og informanternes familieoverleverede kapitaler (bl.a.) fungerer som grundlag for de erfaringer, informanterne gør sig i skolesammenhænge. De tre skolars placering i det sociale rum af forskelle og den hermed forbundne symbolske værdi diskuteres undervejs i kapitlet.

Efter de indledende møder med de ovennævnte 6 informanter præsenteres en række statistiske data vedr. de tre skoler, ligesom der knyttes an til Bourdieus begreb *scholé*, der fungerer som uddybning af allerede berørte teoretiske pointer omkring social position, habitus og kulturel kapital. På denne baggrund uddybes relationelle pointer ved yderligere empiriske eksempler, inden kapitlet rundes af med opsamlende overvejelser.

Lad os dog først stifte bekendtskab med Andreas, Silas og Erhan.

Andreas, Silas og Erhan fortæller

"Jamen altså mit eksamensbevis, selvom det er ok, jeg har ingen interesse i, hvordan det ser ud. Jeg anede ikke mit gennemsnit i gymnasiet, før jeg fik det overrakt i 3.g. Jeg har ikke gidet at regne det ud, det har bare været unyttig stress. Jeg har set på mine fag og tænkt; 'ok, der er en karakter der i engelsk, jeg måske kan hive op, så gør jeg det'. Jeg har aldrig nogensinde puttet det i det perspektiv, der hed gennemsnit, fordi jeg aldrig har haft lyst til at tænke, hvad jeg skulle bruge det gennemsnit til."

Andreas fra Strandskoledistriktet har altid interesseret sig mest for de humanistiske og kreative fag i skolen. Om end matematik og naturfag altid trak karaktergennemsnittet ned, er Andreas'

oplevelse af skolen gennemgående positiv:

”Min oplevelse af skolen – fantastisk søde lærere, fantastisk engagement i eleverne – simpelthen rigtig gode institutioner til efterskolebrug – SFO, osv., det er top-notch, fantastisk...”

Som 7 af sine 8 kvarter-fæller vælger Andreas det almene gymnasium efter folkeskolen. Det er tilsyneladende ikke et dybtfølt skole-engagement, der ligger til grund for valget – nærmere synes valget af gymnasieskolen som ungdomsuddannelse at være del af en afslappet slags ”det går nok”-strategi. Andreas er selv overrasket over, hvor godt han har klaret sig, vel at mærke uden at stresse sig selv:

”Min far var jo sådan matematisk betonet, så han var sådan; ’lær nu de fucking tabeller’ – sådan virkelig på den vestjyske maner, at nu sætter vi os ned og du får ikke lov at gå, før vi er færdige. Men det fik jeg så lov til en gang imellem, for han kunne godt se, at ’OK, la di da’. Sådan noget med at sætte sig ned og skrive en dansk stil, skrive en novelle, læse en bog, det var jo fantastisk, det kunne jeg rigtig godt lide. Lektier det var sådan noget, jeg lavede, hvis jeg havde lyst. Jeg har aldrig været den der satte sig ned og tænkte ’ok, nu skal du fandeme bare, du skal læse de og de sider til i morgen’. Nej, nej, det gør jeg ikke. Men jeg har da klaret mig alligevel, og det er virkelig fantastisk, hvordan det er endt så godt, som det er, uden at jeg egentlig har stresset mig selv gennem skolen, som der er mange, der har. Jeg har aldrig nogensinde været en stræber...”

Efter 9. klasse tager Andreas et år i 10. klasse på en privatskole i midtbyen. Her går han på en medie-linje og samtidig følger han første år af et 3-årigt filmskole-forløb på en filmskole for unge, som han således afslutter med udgangen i 2.g. Andreas har flere skolekammerater, hvis forældre er filmproducere og –kunstnere, og det er herigennem Andreas får kendskab til filmskolen. Sideløbende med dette er Andreas aktiv i elevrådsbestyrelsen på gymnasiet i alle 3 år, ligesom han deltager aktivt i planlægning af sociale arrangementer. På trods af sin afslappede tilgang, har han ved udgangen af 3.g. ifølge eget udsagn, nået ”rigtig, rigtig meget”.

Også Silas fra Katrinebjergskolen har positive minder fra sin skoletid. Klassen fungerede og han havde god kontakt med lærerne. Vejen til en efterfølgende HF-eksamen går over et år på HHX, hvor han ikke trivedes og et år på produktionsskole. Egentlig ville han gerne have gået på

gymnasiet:

Silas: *"Jeg ville egentlig gerne have været på gymnasiet, det har jeg stadig fortrudt, at jeg ikke gjorde, men det var for sent. Jeg ville have rendt rundt og været et år ældre end alle de andre, 2 år ældre måske endda. Jeg ville faktisk have været 3 år ældre, fordi jeg ansøgte for sent, det gad jeg ikke. Så var det meningen, at jeg skulle i hæren – det fandt jeg hurtigt ud af, at det gad jeg godt nok ikke, så jeg løj lidt overfor lægen deroppe og så – jamen så søgte jeg noget arbejde ude på noget lager halløj. Det fik jeg så ikke, så tog jeg på produktionsskole i det år der – spillede noget musik og så tog jeg så på HF."*

Silas udtrykker, at han igennem hele sin skoletid har været ked af at lave lektier, hvorfor han ofte holdt sig til obligatoriske afleveringer og sprang læsning over. Silas' far har altid hjulpet til med lektier.

Både Andreas og Silas har således haft fædre, der ønskede – og evnede – at hjælpe til med lektierne. En sådan ressource har ikke været Erhan fra Tovshøjskoledistriktet forundt – han søgte hjælp hos sin søster og i Tovshøjskolens afdeling for lektiehjælp:

Erhan: *"Altså, den måde jeg gjorde det på, det var min søster og det var ikke alt, hun kunne hjælpe mig med – hun havde også selv travlt med sine – mine forældre har jo ikke selv studeret på den måde – de har ikke læst noget – de har kun gået i skole i hjemlandet, min mor har bare lige fået et par kurser her, det hun kan, det kan jeg – jeg kan meget mere, end hvad hun kan, så hun kan ikke hjælpe mig på den måde – jeg udnyttede lektiehjælpen den gang jeg gik i 8. og 9. klasse... (...) Hvis en normal elev skulle bruge 2 eller 3 timer på en aflevering, så skulle jeg måske bruge det dobbelte..."*

Det er først på de sidste klassetrin i folkeskolen, at Erhan begynder at interessere sig for skolearbejdet. En dansklærer får kolossal betydning for Erhans motivation:

Erhan: *"Det er sjovt, fordi jeg tror ikke, der er mange, der kan se sådan noget her – men den måde jeg kan beskrive det på, er – du er en elev, der ikke rigtig laver noget, du er en elev, der kommer for sent til timerne, du er en elev, der konstant afbryder undervisningen ved at du larmer og laver noget andet. Men alligevel, den hersens lærer giver aldrig op og*

tager fat i mig og siger 'du har det i dig, du skal bare prøve'. Altså, hun gør rigtig mange ting, specialundervisninger, hvor hun måske lige tager mig ind til side og bruger ekstra tid på mig, hvilket jeg synes er noget stort. Det er sådan nogen ting der gør, at man tænker over tingene og laver om på sine mål eller beslutninger..."

David: *"Og hvad var det for nogle ting, hun kunne tage dig til side og lave med dig?"*

Erhan: *"For det første stoledes hun på mig, virkelig meget, vi kunne snakke om rigtig mange ting. Ikke nok med at der var en elev-lærer-relation, der var også noget mere i det. Det var først senere, det gik op for mig at hun var nærmest som en mor for mig – også den kontakt hun havde, den dialog hun havde med mine forældre var også rigtig god, så der var ikke kun den dersens lærer-elev-relation, hvor det kun handlede om lektier og 'det var ikke godt nok'. Der var også mere i det – det var det personlige, der gjorde, at jeg også var personlig over for hende. Altså vi var meget direkte og når det ikke gik godt, så kunne hun altid komme hen til mig og sige 'hvad skal vi gøre ved det her' og sådan nogle basale ting. Men der var også det personlige i det, som gjorde, at jeg så op til hende..."*

Om end forældrenes skolekvalifikationer ikke rækker til at hjælpe Erhan med skolearbejdet, så fremhæver han forældrenes samarbejde med dansklæreren som frugtbart og betydningsfuldt for hans ændrede skoleadfærd. Erhan vil gerne på gymnasiet, men karaktererne i 9. klasse rækker ikke, hvorfor han må "knokle" i 10. klasse for at forbedre sine chancer for at tage en ungdomsuddannelse.

Som det fremgår, udtrykker Andreas', Silas' og Erhans fortællinger om skolelivet en række forskelle. Hvor Andreas uden større stress og anstrengelse gennemfører gymnasiet samtidig med et 3-årigt kursusforløb på en filmskole vælger Silas og Erhan HF-uddannelsen. Silas' ønske om at gå på gymnasiet undergraves ifølge ham selv af et par års forsinkende aktiviteter og Erhan må efter 9. klasse erkende, at karaktererne ikke rækker til gymnasiet, som ellers er hans ønske. Hvor Andreas, ifølge egne udsagn, uden større interesse for karakterer, gennemsnit og eksamensbeviser kommer igennem gymnasieuddannelsen, udtrykker netop spørgsmålet om karakterer og gennemsnit en anden og mere alvorlig virkelighed for Erhan. Erhan må foretage betragtelige ændringer i sin adfærd for at opnå de meritter, der giver videre adgang i uddannelsessystemet. Den faglige opbakning i forhold til skolearbejdet, som Andreas og Silas

nyder hjemmefra, må Erhan leve foruden. Ifølge Erhan, må han således arbejde ”dobbelt”, når det kommer til lektier og afleveringer.

Salma, Lotte og Anna fortæller

Lignende erfaringer udtrykker Salma fra Tovshøjskoledistriktet. For hende var folkeskolelivet på Tovshøjskolen indtil 8. og 9. klassetrin ligeledes præget af en vis ligegyldighed.

”Indtil 8. klasse, der havde jeg det meget sjovt med vennerne og sådan og tog ikke skolen seriøst. Også fordi jeg følte ikke, der var så meget disciplin og sådan. Men så da 8. klasse begyndte og 9. klasse og jeg vidste, at ’ok, nu gælder mine karakterer, det er faktisk vigtigt, fordi at hvis jeg ikke får gode nok karakterer, så kan jeg ikke komme i gymnasiet, og sådan noget’ (...)... på mange folkeskoler, der er det meget normalt, at man nemt kan komme på gymnasiet, men på det tidspunkt i Tovshøjskolen, der var det ikke ret mange, der fik lov til at gå videre – også fordi at lærerne, de anbefalede dem ikke engang... de sagde, at... der var nogen, der fik at vide ’jamen, vi føler ikke, du er egnet nok til gymnasiet’ (...) og jeg kan også godt huske, at jeg på et tidspunkt fik sådan noget, der lignede den melding der – hvilket ikke var så godt. Lidt sådan en pessimisme fra mine lærere af...”

Ifølge Salma er det således undtagelsen mere end reglen, at elever fra Tovshøjskoledistriktet fortsætter på gymnasiet, og på trods af ønsket herom, frarådes hun at indlede en gymnasieuddannelse. I stedet for det klassiske gymnasium starter Salma på HHX, og som Erhan oplever hun at måtte kæmpe hårdt og arbejde disciplineret for at nå sine mål. Salmas mor bakker op om Salmas skolegang, men det faglige arbejde kan hun ikke hjælpe med. Undertiden får Salma hjælp af et dansk familiemedlem, hvilket dog ikke ændrer grundlæggende på Salmas følelse af at være forskellig fra sine gymnasie-kammerater:

”Hun var meget hjælpsom, men alligevel, hun er jo ikke min mor, så jeg bare kunne komme ind og sige ’hey, du skal lige hjælpe mig med det’. Det var sådan mere ’har du tid til at kigge på det her?’. Så hvis jeg havde nogle store projekter eller nogle ting jeg ville spørge om, så sendte jeg det til hende, og så rettede hun det og så forklarede hun mig hvordan det var (...). Altså, jeg gik over til hende, der var ikke nogen, der gik over til mig og sagde, at ’nu skal jeg sidde og hjælpe dig med det’, hvilket jeg også syntes, var en

fordel for mig jo, for det tvang mig til at være meget disciplineret. Men hvis nu jeg ikke var disciplineret, så ville jeg bare 'nå, ok' og så ville jeg slet ikke lære noget, for der var ikke nogen derhjemme, der kunne hjælpe mig med at sige 'nu skal du komme i gang, og det der, det er det og sådan'..."

Salmas (oplevede) forskellighed fra de andre gymnasieelever vedrører ikke blot hendes personlige meritter og mangel på faglig støtte hjemmefra, men angår også kvaliteten af den grundskoleuddannelse hun oplever at have fået på Tovshøjskolen. Om skiftet fra grundskole- til gymnasieniveau fortæller Salma;

"Så kom jeg derind og der kunne jeg virkelig sådan føle, at min folkeskole – at selvom der er meget sådan lige niveau i Danmark i folkeskolerne, så kunne jeg godt mærke, at den folkeskole, hvor jeg var kommet fra, der var niveauet lavere end de andre. Altså de andre de havde deres grammatik, der var bedre – jeg følte sådan, at de var nogle niveauer højere end mig. Men jeg følte, at når man kommer på gymnasiet, så er det sådan, at de starter på en måde forfra, og hvis man gerne vil, så kan man godt komme op igen og jeg var sådan meget målrettet efter at 'jeg skal have en god uddannelse'. Jeg tror også, jeg var – ud fra min klasse, der var det mig og en anden pige og så en anden dreng, der kom videre til gymnasiet (...)... men ud af dem, er det kun mig der har fuldført gymnasiet, for de andre de tog det om og sådan noget..."

Af informanterne fra Tovshøjskolen er det blot Erhan og Salma, der fortsætter på gymnasiale ungdomsuddannelser. Nanna, Nehir og Habeeba vælger alle erhvervsrettede ungdomsuddannelser af forskellig slags og Munir, Fadi og Akil har ikke taget og er (på tidspunktet for interviewene) ej heller i gang med en ungdomsuddannelse. Informanterne i de to andre skoledistrikter har alle taget eller er i gang med gymnasiale ungdomsuddannelser. 7 ud af 8 informanter i Strandskoledistriktet vælger det almene gymnasium (STX), mens Thea vælger HHX. I Katrinebjergskoledistriktet er der ligelig fordeling imellem informanter, der har valgt det almene gymnasium og HF. Se skema 2

Skema 2. Oversigt over informanternes valg af ungdomsuddannelse⁵⁶.

Skoledistrikt Tovshøjskolen		Skoledistrikt Katrinebjergskolen		Skoledistrikt Strandskolen	
Informant	Ungdoms- uddannelse	Informant	Ungdoms- uddannelse	Informant	Ungdoms- uddannelse
Salma	HHX	Iben	STX	Anna	STX
Nanna	- (HG)	Johanne	STX	Olivia	STX
Nehir	EGU	Lotte	STX	Sasja	STX
Habeeba	SOSU-hjælper	Ninna	HF	Thea	HHX
Erhan	HF	Claes	STX	Andreas	STX
Munir	-	Janus	HF	Jeppe	STX
Fadi	-	Magnus	HF	Kalle	STX
Akil	-	Silas	HF	Simon	STX

Den særlige kamp, som Erhan og Salma beskriver at måtte kæmpe i forbindelse med deres gymnasiale uddannelse, kendetegner sjældnere informanterne fra de to andre skoledistrikter. Hvor den overvejende del af informanterne fra Strandskoledistriktet, som vi så det hos Andreas, ikke sætter spørgsmålstejn ved valget af det almene gymnasium og tilmed gennemfører det uden større faglige problemer, er Katrinebjergskole-informanternes oplevelser af ungdomsuddannelseslivet og det forudgående grundskoleliv noget mere blandede.

Et eksempel herpå er Lotte fra Katrinebjergskoledistriktet, der ikke uden problemer kommer igennem sin gymnasietid. Lotte beskriver sig selv som en stille og usikker pige i folkeskolen, der ikke kan hente megen hjælp til skolearbejdet hos sine ufaglærte forældre:

"I folkeskolen? Jeg har altid været en meget stille pige, også nok lidt usikker. Jeg har så heller ikke rigtig kunnet få hjælp af mine forældre siden 5. klasse. De prøver, men de kan ikke, så det har måske også været... det ved jeg ikke. Jeg har aldrig sådan kunnet tjekke

⁵⁶ Ordforklaring til de anførte ungdomsuddannelser: Der er tale om enten erhvervsrettede eller gymnasiale ungdomsuddannelser. *Erhvervsrettede ungdomsuddannelser*: SOSU-hjælper: Social- og sundhedshjælper (1 år og 2 måneder), HG: (første del af en) erhvervsuddannelse (1,5 - 4 år), EGU: erhvervsgrunduddannelse (2 år). *Gymnasiale ungdomsuddannelser*: STX: almen gymnasium (3 år), HHX: Højere handelseksamen (3 år), HF: Højere forberedelseksamen (2 år).

med nogen, om det var ok. Måske er det derfor, jeg har været lidt stille, men jeg synes ikke, det er det store, de har forlangt af en. Jeg fik altid at vide, jeg var stille, men jeg fik altid ros for mine opgaver og for det jeg kunne og når jeg gik til eksamen, gik det altid rigtig godt.”

Overgangen til gymnasiet beskriver Lotte som en stor omvæltning. De skærpede faglige krav kommer bag på Lotte, der i folkeskolen, som hun formulerer det, knap nok behøvede at åbne en bog for at kunne svare på spørgsmålene. I 1.g går det fint, mens hun i 2.g oplever en skoletræthed, der er forankret i en både faglig og social utilpas(set)hed. Om dalende karakterer, fravær og eksamen fortæller Lotte;

”Jeg lå rigtig pænt i folkeskolen og jeg lå knap så pænt i gymnasiet, kan man sige. Men jeg lavede så heller ikke mine ting og jeg havde enormt stort fravær. Jeg var altid inde til fraværssamtaler og sådan noget. Jeg har aldrig været oppe i fuldt pensum, fordi jeg altid lige har nået at redde den i sidste sekund, men det har været tæt på, så... Det gik så fint til eksamen, jeg har altid været bedre til eksaminer end årskarakterer, fordi jeg ikke siger så meget i en time. Men det var ikke lige prime time for mig, så jeg skulle nok have ventet et år, blevet lidt mere moden, jeg tror det var det. Jeg tror, det var et chok for mig, at jeg både skulle arbejde på venner og på skoleting...”

Anna fra Strandskoledistriktet fremhæver sine inspirerende og dygtige lærere i folkeskolen som væsentlige for hendes trivsel i folkeskolen. Hun beskriver sin klasse som dygtig, fordi de ”lærte så meget” og pointerer tilmed det gode sociale sammenhold i klassen. Udover at hun en gang trak noget uheldigt til en eksamen, husker Anna ikke noget negativt fra sin folkeskoletid. Anna har altid kunnet trække på sine forældres hjælp og opbakning til skolearbejdet, om end matematikken i gymnasiet udfordrede dem. Om valget af det almene gymnasium fortæller Anna, at alle andre i hendes familier altid har gjort det og at hun aldrig har overvejet andet. Anna er fascineret af den menneskelige anatomi og efter at have mødt dygtige og inspirerende lærere på en introaften på gymnasiet, vælger hun den naturvidenskabelige linje. Anna betragter sig selv som en nörd, der elsker at gå i dybden med kroppen og jubler når hun opdager faglige sammenhænge;

”I hæmoglobin, der er der jo ilt inde i midten og det bliver egentlig frigivet. Bindingen er ikke så hård, så den bliver hurtigt frigivet, og skal differentiere ind i cellerne, hvor der er mindre ilt. Men i snegle er der kobber i stedet for, og det er derfor deres blod er blåt, og der... jamen, jeg ved ikke hvorfor, men der fik jeg egentlig tænkt mig frem til, at det er jo en stærkere binding og det er derfor, de bevæger sig langsommere, fordi at de ikke får den samme energi til musklerne. Altså sådan nogle ting, hvor du lige pludselig har to ting, og egentlig finder ud af hvordan tingene fungerer, det kan være, det lyder meget simpelt...”

De ovenfor præsenterede forskelle i Andreas’, Silas’, Erhans, Salmas, Lottes og Annas oplevelser af skolelivet, herunder deres videre valg efter folkeskolen udtrykker subjektive erfaringer og positioneringer, men som vi skal se senere i kapitlet, synes det klart, at Andreas’ og Annas fortællinger på mange måder ligner andre skoleerindringer fra Strandskoledistriktet, ligesom Silas’ og Lottes beskrivelser deler væsentlige karakteristika med de øvrige informanter fra Katrinebjergskoledistriktet. Det samme gælder for informanter fra Tovshøjskoledistriktet, hvor mange, ud over Erhan og Salma, har oplevet faglige og sociale udfordringer, der i sammenligning ofte langt overstiger oplevelser hos informanter fra de to andre skoledistrikter. Flere empiriske eksempler følger senere i kapitlet, først vil jeg dog rette opmærksomheden imod en række statistiske data, der yderligere illustrerer de territorielt fordelte forskelle de tre skoledistrikter imellem.

De tre skolars gennemsnitskarakterer ved afgangsprøver i 9. klasse

For at illustrere at disse forskelle ikke blot er karakteristiske for undersøgelsens kvalitative data, vil jeg i det følgende trække en række statistiske data ind i analysen. Først og fremmest husker vi kapitel 5 om de objektive karakteristika i de tre udvalgte skoledistrikter, herunder særligt tallene om uddannelsesniveauerne, der viste markante forskelle de tre skoledistrikter imellem. Andelen af personer over 16 år med grundskole som højeste uddannelsesniveau i Tovshøjskoledistriktet var således 53,6 % imod 27,2 % i Katrinebjergskoledistriktet og 21,5 % i Strandskoledistriktet, ligesom andelen af personer med videregående uddannelse i Tovshøjskoledistriktet lå på 16,4 % imod Katrinebjergskoledistriktets 29,8 % og Strandskoledistriktets 41,5 %. Det synes med andre ord ikke tilfældigt, at informanternes oplevelser i kapitlet her fordeler sig, som de gør. Salmas oplevelse af at hendes grundskoleuddannelse på Tovshøjskolen var niveauer lavere end klassekammeraternes på HHX kan, sammenholdt med statistiske opgørelser over karaktergennemsnit på de tre skoler, vise sig at udtrykke ikke bare subjektive erfaringer, men

også kollektive kendsgerninger – eller i Durkheims terminologi *sociale kendsgerninger*. Offentligt tilgængelig statistik⁵⁷ anskueliggør karaktergennemsnit i de bundne prøvfag ved folkeskolens 9. klasses afgangsprøve på landets folkeskoler, og sammenligner man resultaterne fra de tre skoler Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen, viser der sig markante forskelle. Tallene for 2010/2011⁵⁸ kan ses i skema 3, hvor det fremgår, at Strandskole-elever generelt scorer højere karakterer end Tovshøjskole-elever, med Katrinebjergskole-elever i en mellemposition⁵⁹.

Skema 3. Gennemsnitskarakterer (udvalg) i de bundne prøvfag ved folkeskolens 9. klasses afgangsprøve for skolerne Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen. 2010/2011

	Strandskolen	Katrinebjergskolen	Tovshøjskolen
Dansk læsning	7,6	5,5	4,2
Dansk mundtlig	8,8	6,8	4,5
Dansk skriftlig	7,3	8,1	4,3
Fysik/kemi (praktisk/mundtlig)	7,3	5,6	4,9
Matematik (Matematiske færdigheder)	8,6	6,0	2,7

Kilde: www.uvm.dk

9. klasseelevers overgang til anden skole og uddannelse

Også data vedrørende 9. klasseelevers overgang til anden skole/uddannelse kan give et indblik i, hvordan de tre skoledistrikters skoler står i forhold til hinanden i hvad man kunne kalde det

⁵⁷ På hjemmesiden for *Ministeriet for Børn og Undervisning* (www.uvm.dk) kan man finde karaktergennemsnit og karakterfordelinger i de bundne prøvfag ved folkeskolens 9. klasses afgangsprøve, fordelt på landets folkeskoler. De såkaldte nøgletal findes ved at vælge karaktergennemsnit fordelt på: - *den enkelte skole*, på denne adresse: <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Karakterer-i-grundskolen>

⁵⁸ Velvidende at livshistorieinformanterne, der deltager i undersøgelsen her, ikke er blevet færdige på de tre skoler i skoleåret 2010/2011, vælger jeg at illustrere forskelle på de tre skolars karaktergennemsnit ud fra dette skoleår. Dataene indeholder også tal fra 2005/2006 (hvor i øvrigt de samme forskelle viser sig med meget få udsving og variationer), der ligger nærmere de år, hvor informanterne har færdiggjort deres 9. klasse på de tre skoler. Det er imidlertid ikke den eksakte sammenhæng imellem informanternes afgangsårs og skolernes karaktergennemsnit i samme år, der forsøges illustreret her. En sådan illustration ville i øvrigt under ingen omstændigheder være mulig, idet jeg ikke kender informanternes afgangsårs på de tre skoler. Præsentationen af dataene tjener således mere til en generel illustration af forskellene på de tre skolars præstationer – og dette jo i øvrigt blot målt på gennemsnitskaraktererne - sådan som de fordeles sig territorielt (og ligeledes gjorde det i skoleåret 2005/2006).

⁵⁹ For overskuelighedens skyld præsenteres her blot et mindre udvalg af de gennemsnitskarakterer, der indgår i datamaterialet på www.uvm.dk. Se evt. de samlede karakterer for de tre skoler i det udvalgte skoleår i bilag 5

sociale rum af uddannelsesforskelle. Her viser tal fra 2010, at overgangen til gymnasiale uddannelser 3 mdr. efter afslutning af 9. klasse fordeler sig sådan at 58 % af eleverne fra Strandskoledistriktet fortsætter i en af de gymnasiale varianter, imod blot 11 % af eleverne fra Katrinebjergskoledistriktet og ingen fra Tovshøjskoledistriktet. I 2005 var tallene hhv. 52 %, 18 % og 7 %⁶⁰. Mine livshistorieinformanternes valg af ungdomsuddannelse udtrykker ikke samme fordeling, hvilket dog ej heller har været hensigten i udvalget af informanter. Jeg har tidligere i afhandlingen redegjort for udvælgelseskriterierne. Hertil kan det også anføres, at ovenstående overgangstal netop vedrører valget umiddelbart efter 9. klasse, og således ikke tæller unges valg af f.eks. gymnasiale uddannelser efter 10.klasse, hvilket jo er grundskole-grundlaget for mange HF-elever. Tallene kan således ikke antyde mere end den pointe, at af de tre skolars 9. klasses afgangselever, der er det i mærkbart højere grad Strandskoleelever, der vælger at fortsætte direkte i gymnasiet efter 9. klasse. Men denne pointe er måske også væsentlig i sig selv, fordi den kan indikere noget om den forskel, der er på de tre skoledistrikt-elevs fortrolighed med de akademiske eller boglige dimensioner af skolelivet, som gymnasieskolen jo fungerer som modtager af og yderligere kultivator for.

De dannedes indforståethed

En sådan fortrolighed er Bourdieus og Passerons pointe, når de taler om *de dannedes indforståethed* (Bourdieu & Passeron 2006: 156) med skolekulturen og særligt det akademiske sprog, der står i modsætning til middelklassens og navnlig arbejderklassens familiære eller vulgære sprogbrug. Det er igennem *den umærkelige fortroligere*, etableret og udviklet inden for den privilegerede og som oftest veluddannede familie, at privilegerede elevgrupper tilegner sig den naturlighed – dvs. naturlige tilgang til skolekulturen, der umærkeligt former sig som den adgangsgivende passage til gode eller positive skoleoplevelser og mere overordnet konstituerer egentlig succes i skolemiljøet.

”Det er således forholdet til sproget, der ligger til grund for de synligste forskelle mellem det borgerlige sprog og det folkelige sprog: I det, man ofte beskriver som det borgerlige sprogs tendens til abstraktion og formalisme, til intellektualisme og eufemiserende mådehold, skal man frem for alt se et udtryk for en socialt konstitueret disposition for sproget, det vil sige for dem, man taler med, og for selve samtalsgenstanden. Den distingverede distance, den afmålte ubesværelighed, den tillagte naturlighed, der ligger til grund for alle de mondæne manerers etiketter, står i modsætning til det folkelige sprogs ekspressivitet eller ekspressionisme...” (ibid.: 151).

⁶⁰ Se evt. bilag 6.

Hvad Bourdieu og Passeron accentuerer her, er det relationelle styrke- eller dominansforhold, der bl.a. udtrykkes igennem sproget (og som naturligvis også udtrykker sig på andre måder) og fortroligheden med skolemiljøet. Andetsteds anvender Bourdieu begrebet *scholé* om de privilegerede klassers habituelle orienteringer eller *dispositioner* og de *sociale betingelser*, der ligger til grund herfor:

”Disse forudsætninger er de sociale betingelser for at den skolastiske synsvinkel kan være en mulighed, og de ubevidste dispositioner der frembringer nogle ubevidste teser, og som erhverves via skolemæssig eller skolastisk erfaring – en erfaring der ofte er indskrevet i forlængelse af en primær erfaring – fra ens familiemæssige (borgerlige) baggrund – med at have distance til verden og livets påtrængende nødvendigheder” (Bourdieu 2004b: 221).

Bourdieu forklarer, at *scholé*-situationen er en slags institutionaliseret ledighedssituation, ”*hvor man interesseret giver sig hen til det intellektuelle studie*” (ibid.: 220), og Bourdieus pointe er, at det kræver en særlig disposition, at kunne interessere sig for og ”*formulere spekulative problemer af ren og skær lyst efter at løse dem og ikke fordi de er blevet formuleret foranlediget af et af livets konkrete behov, ofte en nødsituation*.” (ibid.: 221).

Scholé er således en habituel indstilling, som hverken er universelt givet, endsige lige fordelt. Bourdieu anvender den sproglige kapital som eksempel. Sproglig habitus fungerer i forbindelse med et sprogligt marked, hvor ressourcer og kapitaler er ulige fordelt; ”*ikke alle ytringer er lige acceptable*” og de, der taler, har ikke samme status, konstaterer Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 1996: 131) og formulerer således skepsis overfor forestillingen om, at alle skulle have samme adgang til sproget, sådan som vi alle har adgang til luft, sol og vand (hvilket vel også må siges at være en tilsnigelse):

”Adgangen til det legitime sprog er socialt set helt skæv, og den universelle sproglige kompetence, lingvisterne så generøst udstyrer alle med, er i realiteten forbeholdt et fåtal” (ibid.).

”Men det er langt fra alle beskåret at kunne tilegne sig det lodige og det gyldige. I *L’Amour de l’art* dokumenterede jeg, at det at kunne værdsætte ægte kunst ikke er et spørgsmål om individuel sensibilitet, men resultatet af den enkeltes kulturelle arv og uddannelse. Den rendyrkede æstetiske holdning til tilværelsen og kunsten er et produkt af privilegerede omstændigheder. Kants beskrivelse af det æstetiske er rigtig, men kun når man holder sig til den æstetiske oplevelse hos mennesker, der har undergået en lang dannelsesproces og ikke er underlagt presserende økonomiske og praktiske hensyn” (ibid.: 76).

Ovenstående pointer om de privilegeredes adgang til *det legitime* er også Murnings pointe, jf. kapitel 3, i forbindelse med begrebet *sociolekt*; at forskellige sproglige dispositioner er næret af opvækster i forskellige familie- og boligmiljøer, og at gymnasiefremmede elevgrupperinger har ringere forudsætninger for *deltagelse* i gymnasieskolekulturens legitime processer end deres mere privilegerede skolekammerater. Spørgsmålet om uddannelse som normativ figur er ligeledes Korsgaards pointe, når han, som vi husker fra kapitel 2, konstaterer, at uddannelse – og særligt den boglige variant – har konstitueret sig som den gældende norm i det danske samfund, dvs. hvad Bourdieu og Passeron ville kalde den legitime kultur.

Ifølge ovenstående teoretiske figurer er der ikke meget, der tyder på, at uddannelsessystemer fungerer efter meritokratisk princip, hvilket imidlertid udtrykker skolens egen selvforståelse (Bourdieu & Passeron 2006: 9) og ofte de politiske ambitioner, der knyttes til skolen, jf. de indledende skitseringer i afhandlingen her, bl.a. S-R-SF-regeringens ønske om at alle elever, uanset hvilke forudsætninger de måtte have for uddannelse, skal sikres et højere fagligt udbytte af undervisningen. Ifølge mine kvalitative data er der ej heller tale om, at den historiske demokratisering af uddannelsessystemet har resulteret i en meritokratisk institution, der ligeligt fordeler ressourcer og kun fungerer på grundlag af strikt skolefaglige allokeringer og præstationer. Meget tyder modsat på at informanternes skoleerfaringer i betydelig grad er konstitueret af deres respektive sociale position, dvs. bl.a. deres forældres uddannelsesbaggrund og beskæftigelsesmønstre og deres mere overordnede sociale miljø, dvs. kvarterets eller *skoledistriktets* objektive karakteristika (og position i det samlede rum af forskelle) og i forbindelse hermed, navnlig med dette kapitels fokus, naturligvis også karakteristika ved de tre grundskoler, herunder som vi har set karaktergennemsnit og overgangsmønstre for afgangselever.

Sammenhængen imellem skolers objektive karakteristika og individers subjektive erfaringer samt forbindelsen imellem skolers geografiske og symbolske placering i det sociale rum af forskelle, var, som vi husker fra indledningen af indeværende kapitel, Kallstenius' pointe, og resultaterne i denne afhandling bekræfter således sådanne sammenhænge. For yderligere at underbygge disse sammenhænge, skal vi i det næste se flere eksempler på de tre informantgruppers skoleoplevelser - oplevelser der groft kan skitseres som de privilegerede Strandskoleinformanternes ubesværet, dvs. forholdsvis lette og ubekymrede tilgang til skolen

overfor de mindst privilegerede Tovshøjskoleinformanternes mentale kampe og habituelle udfordringer, talrige skuffelser og afsavn – og ind imellem disse yderpositioner gruppen af informanter fra Katrinebjergskoledistriktet, der udtrykker en mellemprivilegeret position, med en mere udtalt variation i vilkårene for fortællingerne. Først retter vi opmærksomheden imod informanter fra Tovshøjskoledistriktet.

Skoletræthed, følelsen af at være udenfor, skoleskift og skuffelser. Akil, Fadi og Munir fortæller

Skoletræthed præger Akils skoleerindringer. Han har altid været glad for matematik, og efter eget udsagn klassens dygtigste og hurtigste til at løse opgaverne i faget, men det er skoletrætheden og problematikken af forskellig slags, som erindringerne mest kredser om. Ifølge Akil indtræffer vanskelighederne allerede på de første klassetrin, hvor mange elever med anden etnisk herkomst end dansk i klassen betyder at der, til lærernes fortørnelse, ikke altid tales dansk i timerne – og i Akils kammeratskabsgruppe aldrig i frikvartererne. Tilegnelsen af det danske sprog volder således problemer op igennem skoleårene og, som vi har set i kapitlet om oplevelser i familien, kulminerer Akils problemer og skoletræthed med anholdelse og dom senere i ungdomslivet. De sidste folkeskoleår tager han derfor i forbindelse med sin anbringelse uden for hjemmet og miljøet omkring Tovshøjskoledistriktet. Ved afgangseksamen i 9. klasse får han lave karakterer, som han dog retter op på i et 10. klasses forløb og i forbindelse med opstarten på en erhvervsuddannelse på Teknisk skole. Mangelen på en praktikplads og problemer med ryggen, som faren i øvrigt, viser sig dog at blive stopklods for Akils (ungdoms)uddannelsesbestræbelser, og han overvejer nu med støtte fra en sagsbehandler at tage et taxa-kørekort.

Problematiske omstændigheder omkring skolegangen oplever ligeledes Fadi og Munir, der begge skifter skole mange gange i løbet af grundskoleårene. Fadi er tilknyttet Tovshøjskolen i 4.-6. klasse og går herudover på 3 andre skoler i området, inden han som den femte skole i rækken vælger 10. klasse i en skole i midtbyen. Munir går på 4 forskellige skoler og slutter af med at være tilknyttet Tovshøjskolen. Fadi forklarer, at lærerne i de forskellige skoler har haft svært ved at styre ham og at han samtidig har kæmpet for at falde til i det sociale, hvilket ikke har været uproblematisk. I 9. klasse går Fadi på en skole i nærheden af Tovshøjskoledistriktet, og her trives han langt fra:

"Det var jeg ikke så glad for, jeg snakkede ikke rigtig med nogen og de var sådan meget pakket ind. Det var sådan; 'du kan ikke være med i fællesskabet, for du er ikke sej nok', eller 'du kommer fra Gellerup-parken, eller hvor fanden du nu kommer fra'... jeg har altid været sådan en iskold fyr, 'fuck jer alle sammen', forstår du – 'stik den op, alle sammen, jeg er sgu ligeglad, hvad I synes, jeg synes sgu, hvad jeg synes', forstår du?... så jeg havde det ikke så godt med dem dernede fra..."

Fadi beskriver miljøet på denne skole som meget anderledes end hvad han var vant til fra Tovshøjskolen og de andre skoler han havde gået på. På den nye skole kom mange af eleverne fra en anden og mere privilegeret social baggrund;

"De fleste, deres far havde et eller andet firma eller deres mor var et eller andet... ejendomsmægler eller... de havde styr på det og jeg kom jo fra en familie, hvor min far har været i krig, han er psykisk syg. Min mor er også offer for krigen, min storebror har oplevet det, indtil han var 5 år dernede, forstår du det?..."

Frustrationer tager til i løbet af skoleåret:

"Ja, jeg tog eksamen, men jeg begyndte selvfølgelig at pjække for meget, for jeg havde ikke noget at lave der, syntes jeg ikke, men jeg kom kl. 10, kender du det? Hvis der er et sted, hvor de ikke vil have dig, selvfølgelig gider du ikke komme der. I starten var jeg sådan sød og imødekommende. Det var jo en ny skole for mig, jeg ville gerne have venner, men når jeg fik den der, sådan 'hold dig væk', forstår du, så sidder jeg og hører 'hvem skal med til fest på fredag?' Alle sammen ja, så kommer jeg der, du ved 'må jeg komme med?' – 'ej, der er desværre optaget'. Så kommer der én flyvende fra parallellklassen; 'hej, jeg har hørt du holder fest på fredag'... forstår du, så begyndte jeg at få den der, 'fucking motherfucker – er det på den måde, så skal jeg nok vise jer, hvem fanden jeg er'. Og pludselig - jeg gik til boksning den gang, så begyndte jeg virkelig at være flabet og fræk overfor dem. Bare det mindste du ved, sådan 'hold din kæft', så kunne de lige pludselig godt lide mig igen, fordi jeg blev den der 'hold din kæft, når jeg siger'... nå 'Hej Fadi', så begyndte de at sige 'Hej Fadi' – forstår du? Jeg har prøvet det med mange mennesker, men ikke ligesom der. Der gik det bare sådan op for mig, 'fucking'... tænkte jeg bare mand, du ved, jeg havde prøvet de første to måneder, der var jeg bare sådan

imødekommende og glad hver dag og 'hej' og 'kom nu mand, skal vi spille fodbold i gården?', men efter 2 måneder mærkede jeg de ikke snakkede med mig. De skulle over til kiosken i pausen, de ville ikke tage mig med. Gruppearbejde, jeg sidder for mig selv og tænker bare 'hvor er læreren henne? Hvor fuck er læreren henne, mand? Helt ærlig mand, hvor er læreren henne - kan du ikke se hvad jeg ser, eller er det bare mig?' Det er jo klart jeg begynder at føle mig ude og sådan noget der, og så nogen gange når jeg snakker til læreren; 'jamen, vi har det godt socialt her, og det er lidt svært at komme ind på dem'. Jeg siger 'prøv lige at hør her, mand - de er fucking 15-16 år alle sammen, de er da unge mennesker, altså helt ærlig mand'”

Med tiden udvikler Fadi en ny strategi, der erstatter den imødekommenhed, han ifølge eget udsagn, anlagde i begyndelsen af skoleåret. De sociale konflikter Fadi oplever i skoletiden, forsøger han nu at løse efter skole;

”Så sidder jeg bare og tænker på det indtil jeg fanger dem – hvornår fangede jeg dem? Efter skole, der var jeg ligesom kongen. De kunne være kongen i skolen, men jeg var kongen efter skolen, og i den der ungdomsklub, der var det kraftedme mig der styrede det og havde hvad der skulle siges, forstår du – og de var klassens... så skulle jeg nok vise dem i ungdomsklubben, at den måde I behandler mig, så får I kraftedme af samme skuffe igen...”

I løbet af 10. klasse på midtbyskolen begynder Fadi at blive kriminel og i denne periode, han får sin første dom for 3 røverier. Han forklarer, at aktiviteterne i 10. klassen slet ikke er noget for ham og at det går op for ham, at *”det er penge der tæller”*, hvorfor hans opmærksomhed på skolelivet for alvor daler. Denne pointe synes relevant i forhold til Bourdieus distinktion imellem de privilegeredes distance fra *”livets påtrængende nødvendigheder”* – en disposition som ikke synes Fadi forundt – for ham er det netop pengene, dvs. nødvendigheden af at etablere og stabilisere en hverdagslig økonomi, der bliver afgørende, formodentlig også som svar på den manglende succes i uddannelses- og skolelivet, der således parallelt hermed opgives. Fadi kommer således langt hurtigere i kontakt med *”det virkelige økonomiske univers’ begrænsninger”* (jf. Bourdieu, kapitel 2), og følgelig bliver det her Fadi søger anerkendelse og status som en der kan klare sig selv. Undervejs gør han forskellige tiltag i forhold til ungdomsuddannelse, dog uden succes.

Også Munirs fortælling bærer præg af brud og skuffelser. Fra midten af 7. klasse og halvandet år frem går Munir på en skole uden for Tovshøjskoleområdet, fordi familien på dette tidspunkt er flyttet væk fra kvarteret. Sidste halvdel af 8. klasse følger Munir ikke undervisningen i sin normale klasse, men er i stedet tilknyttet en mindre specialenhed på skolen. Adskillelsen oplever Munir som et stort slag og særligt det at miste muligheden for at deltage i en skitur med sin normale klasse sætter spor i erindringen. Navnlig fordi Munir i barndommen ikke havde mange muligheder for at komme på ture og rejser.

”...det var overhovedet ikke sjovt dengang, for der følte jeg mig bare som en – ja, der følte jeg mig bare som en dum person, for jeg blev jo adskilt, ik’. Og mine klassekammerater dengang, de fik lov til at rejse på skitur. Jeg har ikke været på skitur nogen sinde i mit liv, jeg har haft flere muligheder, men jeg har aldrig taget muligheden. Den første mulighed, det var dengang på den skole, og jeg kan stadig huske det. Jeg har det stadig i mit hjerte – fordi at jeg nemlig ikke fik lov af min klasselærer. Vi havde fået ny klasselærer dengang, det var sådan en meget striks en faktisk, i 8. klasse. Jeg tror, det var ham der fik... (...) han var ikke så glad for mig. Jeg gik også og spillede smart overfor ham; ’hey, du skal ikke blande dig’ og sådan nogen ting, og så skulle de nemlig rejse og jeg fik ikke lov til det... (...) jeg skulle bare blive i den der specialklasse. Hvad skal jeg lave der? Hvad skal jeg lave? Der skal jeg bare stå sammen med en lærer og andre dumme personer. Jeg følte mig ikke selv dum dengang, men det var jeg – ikke fordi at jeg ikke var dum, for det var jeg, men om jeg ikke fortjente den rejse, det er en hel anden del...”

Munir oplever en anden stor skuffelse i sin sene folkeskolekarriere. Han ønsker at arbejde med computere og programmering, en interesse han altid har delt med sin far, og i den forbindelse drømmer han både om ungdoms- og erhvervskompetencegivende uddannelse. Første gang han frarådes at gå videre med drømmen er i 8. klasse, hvor han er i kontakt med en studievejleder. Munir udtrykker, at mange af hans venner og familiemedlemmer har oplevet lignende vejledning og at det har bidraget til en negativ holdning til særligt danske studievejledere.

Skuffelse oplever Munir også i forbindelse med studievejledning på Tovshøjskolen, hvor han frarådes at påbegynde HHX. Der arrangeres et møde;

”...for at fortælle mig at HHX, det var ikke noget jeg kunne klare. Nej, nej, ikke engang HG kunne jeg starte på, fordi det var så svært... det var dengang, jeg havde den holdning, at jeg ville gerne efter 9. klasse starte på min HHX-uddannelse... det ønskede jeg bare, og så var det sådan, at det var næsten umuligt pga. mine karakterer og på grund af at jeg ikke møder så meget op og på grund af – i hvert fald det med at jeg ikke møder så meget op og at jeg i hvert fald ikke deltager så meget. Det kan være jeg har lavet nogle afleveringer en gang eller to, men jeg laver ikke så meget alligevel... så...”

Som vi husker oplevede Salma ligeså at studievejledningen pegede i andre retninger end hendes ambitioner. Pointerne er ikke inddraget her for normativt at vurdere, hvorvidt studievejledningen i ovenstående tilfælde har været saglig og berettiget, men for at anskueliggøre at vejen igennem uddannelsessystemerne for disse informanter udfordres på andre og ofte flere måder end tilfældet er for informanter fra de to andre skoledistrikter⁶¹.

Mistrivsel, lave karakterer og sproglige barrierer. Habeeba, Nanna og Nehir fortæller

Også Habeeba, Nanna og Nehir fra Tovshøjskoleområdet oplever udfordringer forbundet med skolelivet. Habeeba har i grundskoleårene gået på 4 forskellige skoler, og mistrivsel præger hendes erindringer:

Habeeba: ”Der var jeg også meget meget for mig selv, og indelukket. Jeg havde kun en veninde og det var ikke det store. Jeg var meget stille i klassen, jeg sagde ikke et ord... altid... jeg blev også slået meget derhenne... på vej til skole og på vej hjem fra skolen...”

David: ”Blev slået simpelthen?”

Habeeba: ”Ja, elever, ældre, dem der går i de ældre klasser. Jeg blev låst inde på toiletter og blev smidt ned i vand og... så det var en rigtig, rigtig slem periode, og så startede jeg på en anden skole. I 2 år var jeg også meget indelukket sådan, og turde ikke snakke med nogen, for det var en stor forskel at komme ind i en dansk klasse, hvor ingen var udlændinge. Der var ingen udlændinge, jeg var den eneste, der var der...”

⁶¹ Omstændigheder omkring studie- og erhvervsvejledning af elever og borgere med anden etnisk herkomst end dansk diskuteres mere indgående andetsteds. Se f.eks. Schmidt & Jakobsen 2000: 80,260-261; Ministeriet for Ligestilling 2007: 9; Shakoor & Riis 2007: 96.

Dårlige karakterer fra 9. klasses afgangseksamen på Tovshøjskolen forsøger Habeeba at rette op på ved at starte i 10. Klasse. Her dropper hun ud og starter på produktionsskole. I løbet af de 4 måneder på produktionsskolen overvejer Habeeba sin situation og mobiliserer, efter eget udsagn, den nødvendige vilje og vælger at tage hele sin 9. Klasse om på VUC. Her oplever hun succes og højere karakterer, end hun er vant til.

Samme strategi vælger Nanna, der ligesom Habeeba aldrig har haft faglig eller social succes i folkeskoleårene;

"Jeg har ikke været så god i skolen den gang jeg var mindre. Jeg havde meget svært ved at læse i de mindre klasser, jeg fik undervisnings-ekstra-timer til at lære at læse og stave og matematik, fordi det har været meget svært for mig, da jeg var mindre. Men jeg tror også, det har meget med at gøre, at jeg blev mobbet så meget i de små klasser, at jeg ikke rigtig har turdet at række hånden op, når man skulle, ik'. Selvom jeg godt egentlig vidste 'ok, det var bare det, ik'. Men det har været svært for mig, og det har så også resulteret i, at jeg i dag ikke står med ret meget. Altså nu går jeg på VUC, er ved at tage min 9. klasse nu, men gik ud med nogle rigtig dårlige karakterer i folkeskolen og det er fordi jeg ikke har været... at jeg ikke har taget mig sammen fra starten af, men det kommer helt fra de små klasser af – at jeg ikke har haft... fordi jeg er blevet mobbet så meget igennem mine skoleår..."

Som flere andre informanter fra området fremhæver Nehir problematikken omkring sproget, og hun forklarer, at det først er senere i tilværelsen, at hun forstår omfanget af den sproglige barriere imellem hendes egen skolekarriere på Tovshøjskolen og det sociale miljø, hun senere stifter bekendtskab med;

"Mit faglige niveau, jeg lå altid til middelkarakterer. Altså, jeg kunne f.eks. få 9, 10 - og jeg tror, det niveau har været forventet af en pige som mig – pige af at være to-sproget, der kunne jeg jo meget i forhold til mange af de børn, der kommer derfra, så jeg fik gode karakterer i engelsk og i dansk. Det er først på seminaret, at jeg opdagede; 'Gud, hvor har jeg gået glip af rigtig meget'. Jeg er for det første gået glip af den danske kultur, for derude havde man ikke danske venner, så det er først på seminariet, at jeg er begyndt at lære rigtig, hvad den danske kultur går ud på. Alle de små ting, som rent faktisk er vigtige,

og det sproglige, der snakkede vi dansk, men vi snakkede et meget enkelt dansk. Nuancerne, det er jo ikke nogen ting, man lærer. Du har kun det dansk, din dansklærer lærer dig. Ellers har vi jo et sprog, vi har jo vores eget sprog, jeg kalder det perkersprog – for det er jo et sprog blandet med tyrkisk, dansk, arabisk, og så er det bare gået hen og blevet et eller andet ghetto-sprog. Det var det sprog, vi snakkede, og det rigtige dansk, det var det, lærerne snakkede og det var det, vi brugte i undervisningen.”

Som det nok fremgår af Tovshøjskoleinformanternes beretninger er der tale om skolekarrierer med for fleres vedkommende mange skoleskift, trivselsproblemer og trinvis erkendelser af eksamensresultaternes lave værdi på, hvad man kunne kalde markedet for ungdomsuddannelse, jf. Webers og Hansens pointering af, at livschancer er et spørgsmål om de ressourcer, man måtte have på et marked af konkurrence – bl.a. (og centralt jo for ungdomsperioden) i forhold til uddannelsesmeritter. Afgørende er, som det fremgår i mange af fortællingerne, sproget og den svækkede faglige kompetence, der således samlet med forskellige varianter af sociale vanskeligheder i skolesituationer udtrykker informanternes sociale betingelser og dispositioner – dispositioner der, i komparation med informanter fra de to andre skoledistrikter, i ringere grad virker adgangsgivende til positive skoleoplevelser og således over tid, nærmere end at udvikle *indforståethed* med skolekulturen, udvikler en art *fremmedhed*, der over tid yderligere invaliderer den enkeltes (og gruppens) mulighed for at opnå adgang til det legitime, dvs. (i denne sammenhæng særligt) det dannede eller skolede. Kallstenius' accentuering af at social ære/vanære tillægges skoler og individer alt efter deres geografiske placering (i det sociale rum af forskelle) synes vedkommende her, idet netop social vanære oftere tillægges skoler, steder og individer, der er positioneret langt fra det legitime.

Erindringer fra informanter fra de to andre skoledistrikter kontrasterer ovenstående, mest udtalt dog fortællingerne fra Strandskoleområdet, der udtrykker en høj grad af *indforståethed* med skolekulturen. Fortællingerne fra Katrinebjergskoleområdet tegner et mere broget billede, hvilket jeg i det næste vil illustrere.

Blandede skoleerfaringer. Informanter fra Katrinebjergskoleområdet fortæller

Johanne, Ninna og Janus giver alle udtryk for at de trivedes på skolen, var glade for lærerne og at der var gode arrangementer og spændende temauger. Sådanne positive erfaringer står i modsætning til andre fortællinger fra skoleområdet. Magnus blev mobbet i en længere årrække

og følte sig derfor ikke godt tilpas i skolemiljøet. Heller ikke Iben og Claes anvender rosende gloser i deres beskrivelse af grundskoleårene. Dette dog af andre årsager. Iben fortæller:

"Fordi, vi havde sådan en klasse, hvor der var nogle drenge, der ikke kunne sidde stille og så var der blevet flyttet nogen fra Nordgårdsskolen, der var sådan helt vilde og lærerne kunne ikke styre dem. Jamen, sådan et sted, hvor det måske egentlig ikke helt var OK at være klog eller være interesseret i undervisningen, så jeg tror, jeg faktisk kedede mig rimelig meget i min folkeskole"

Ifølge Iben er niveauet i undervisningen for lavt. Hun går på Katrinebjergskolen i hele sin folkeskoletid og da to af hendes veninder på de sidste klassetrin rykker til en privatskole i midtbyen, *"fordi de ikke lærte noget"*, overvejer Iben samme vej. På grund af vennekredsen på Katrinebjergskolen vælger hun dog at blive, men grundliggende føler hun sig som en outsider;

Iben: *"Jeg har altid været megameget en læsehest, og det er jo egentlig ret specielt, for det var der ikke andre, der var. Det var ikke sådan normalen for Katrinebjergskole-elever på den måde, tror jeg ikke."*

David: *"Men hvad gør folk så?"*

Iben: *"Det ved jeg ikke, ser The Hills og sådan noget. Jeg tror faktisk, der er mange, der sådan ikke har et åndeligt liv. De går måske ikke op i bøger og litteratur og musik og sådan, det er måske bare mere, hvad der er konkret, tænker jeg. Og jeg synes heller ikke, man kunne have håbet, at lærerne i folkeskolen ville få én til at få lyst til at læse ting, altså opfordre eleverne til det, men jeg tror, jeg gjorde det, fordi mine forældre viste mig, at det var spændende."*

David: *"Så det var ikke... skolen bakkede ikke op om den der interesse, eller hvad?"*

Iben: *"Nej, overhovedet ikke. Det var sådan nogen, der tvang én til at læse bøger, der var virkelig, virkelig uinteressante. Sådan nogen (...) ungdomsromaner, ja, det var lidt trist"*

Claes har lignende oplevelser af det faglige niveau på Katrinebjergskolen. Særligt i de sene folkeskoleår savner han udfordring.

”Der var nogle lærere, der virkelig ikke var særlig aktive. De satte os i gang med noget og så gik de ud af klassen og var væk i virkelig lang tid. Så kom de tilbage igen. Så var der nogle lærere, der altid var syge. Vi havde kun to stabile lærere, vores matematiklærer og vores dansklærer var gode. (...) Men jeg tror faktisk, når man hører fra andre i folkeskolen, så er det det samme på deres skoler. Sådan er folkeskolen sikkert bare. Det er bare en gang lort.”

Claes betragter sig som et kreativt menneske, men i folkeskoleårene bliver der til Claes’ ærgrelse ”cuttet ned i al musikundervisning og billedkunst”, og det er først, da han kommer på efterskole, at han oplever motivation og skoleglæde igen. Her fatter han interesse for musik, hvilket efterfølgende bliver afgørende for hans ungdomsliv.

Det er karakteristisk for informanterne fra Katrinebjergskolen, at de beskriver sig selv som elever, der sjældent lavede lektier. Dog nyder de alle opbakning til skolearbejdet hjemmefra, men som vi så hos Lotte, er det ikke alle forældres skolebaggrund, der faktisk kvalificerer dem til at assistere fagligt. Informanternes vej imod ungdomsuddannelse går for fleres vedkommende over opstart og afbrydelse af forskellige skoleforløb, som vi så det hos Silas. Den direkte vej imod gymnasiet – og den mest polerede variant af *scholé*, er således noget, der primært karakteriserer informanter fra Strandskoledistriktet. Lad os se nærmere på dette.

Når skolelivet fungerer. Informanter fra Strandskoledistriktet fortæller

Solid forældreopbakning (og –evne) i forhold til lektier kendetegner samtlige beretninger fra Strandskoleinformanterne, ligesom trivsel i skolemiljøer, såvel i grundskole som på ungdomsuddannelser, er gennemgående.

En undtagelse er dog Olivia, der udtrykker, at hun aldrig rigtig trivedes i det sociale miljø på Strandskolen. Her kunne man være en af de seje eller en af dem, der legede, og Olivia forklarer, at hun havde svært ved at leve sig ind i og tilpasse sig sådanne roller. *”I folkeskolen der sagde jeg ikke så meget”*, konstaterer hun og i løbet af folkeskoleårene fornemmer hun, at det sociale fungerer som et spil. Denne fornemmelse fortsætter ind i gymnasietiden:

”Altså, jeg tror, der er spil alle steder, men det med at skulle afmåle alting og hele tiden gøre noget med et bestemt formål i stedet for at gøre det, fordi at det er godt, det er sådan ideen om, at man hele tiden ved, at man er en del af et eller andet (...). Jeg kan huske, da jeg kom tilbage fra 2.g i gymnasiet, så var jeg vildt frustreret, for jeg kunne mærke, når jeg var ude i skolegården, så var der hierarkier, og det vidste jeg godt, der var, det er der over det hele. Men de hierarkier, dem kunne jeg ikke... jeg kunne ikke acceptere, at jeg vidste, jeg var en del af det hierarki. Det var et modehierarki, f.eks... (...) og det var sådan; ’hvem går til fester, og hvem kender hvem, og hvem er mest intellektuel, og hvem er mest kulturel, og hvem er mest undergrund’ og alting. Jeg tror ikke, at jeg vil af med hierarkierne, for jeg tror, der altid vil være hierarkier, der altid vil være dynamiske og sådan skabe den der dynamik, men det er sådan ideen om, at nogen gør noget for deres egen gevinst, (...) og så siger de noget her og de mener det måske lidt, men det kan også være fordi, de vil herover, og så er der sådan et eller andet net af løgne eller hvad det nu er og de ved det ikke engang selv. Der er noget loddent...”

At Olivia ikke nemt tilpasser sig definerede roller og spekulerer over sociale sammenhænge betyder dog ikke mistrivsel i samme forstand, som vi så det hos Fadi, Habeeba og Nanna fra Tovshøjskoledistriktet, ligesom det ej heller resulterer i skoleskift. Nærmere udvikler Olivias perceptioner og sociale registreringer sig over tid til filosofiske interesser, der bl.a. i gennem filosofiundervisningen på gymnasiet kultiveres og bringer hende i kontakt med et filosofisk miljø bestående af studiefæller og filosofistuderende fra universitetet.

Informanterne fra Strandskoledistriktet oplever sjældnere skiftet til den gymnasiale ungdomsuddannelse som en stor omvæltning, sådan som vi så det hos Erhan og Salma fra Tovshøjskoledistriktet og Lotte fra Katrinebjergskoledistriktet. Simon er et godt eksempel på dette:

”...men da jeg kom til gymnasiet, så kunne jeg godt mærke, at jeg havde lært det, jeg skulle, og vidste det, der var behov for og blev forventet af mig. Så jeg synes, jeg blev klædt godt på...”

I det hele taget har Simon nydt at gå i skole. Han kan lide at fordybe sig og blive klogere. ”Det har fungeret for mig”, konstaterer han og er på bølgelængde med Sasja og Thea, der deler

Simons skolemæssige begejstring, disciplin og seriøsitet. Jeppe og Kalle giver ligeledes udtryk for, at de har kunnet lide at gå i skole, om end lektier og hjemmearbejde for dem aldrig var drivkraften. Kalle uddyber:

”Altså, jeg har aldrig været særlig flittig i folkeskolen. Det blev jeg så, da jeg kom i gymnasiet, men i folkeskolen har jeg ikke lavet så meget. Jeg var dygtig fagligt, men ikke så god til at lave hjemmearbejde (...). Som sagt har jeg altid været sådan rimelig boglig, og jeg kan godt lide at lære ting, selvom jeg ikke var sådan særlig flittig, og jeg kan godt lide at blive udfordret intellektuelt. Så når jeg endelig sad der i folkeskolen, jeg havde ikke noget imod at lave lektier, det var bare mest det der med at tage sig sammen til at gøre det.”

For Kalle har det været en selvfølge at han skulle på gymnasiet, og forældrenes baggrund, opbakning og motivation synes at have banet vejen;

”Jeg har altid fået læst rigtig meget højt, og specielt min mor har da gjort alt for at få os til at læse bøger og i perioder har jeg læst en del og så har jeg slet ikke læst i lang tid, så det var meget forskelligt. Det svingede meget, hvad vi gjorde, men mine forældre er sådan ret akademiske, i hvert fald af uddannelse (...). De har altid læst meget og været meget engagerede i deres arbejde, på en god måde, tænker jeg, så jeg tror bare... det har altid ligget i kortene, at det var det, jeg gerne ville.”

Om snakken med forældrene om gymnasiet, fortæller Kalle:

”Ja, det har været meget sådan noget med at få sådan en lidt intellektuel dannelse på en eller anden måde. Og så tror jeg måske også, de har tænkt, at jeg havde potentialet til at gå i gymnasiet, og så ville det være dumt, hvis ikke jeg gjorde det. Så kunne jeg altid vælge noget andet bagefter. Min far har altid haft det sådan, at hvis du klarer dig godt på gymnasiet, så skal det nok gå, så skal du nok finde på et eller andet, om ikke andet så kan du blive intellektuel tømrer (grin), og det er jo fint. Det har været sådan lidt hans filosofi, tror jeg.”

Derfra hvor virkeligheden udgår og forstås

Som det fremgår, inkarnerer informanter fra Strandskoledistriktet i høj grad det, Bourdieu kalder *den institutionaliserede ledighedssituation*, dvs. den disposition der muliggør evnen til at hengive sig til det intellektuelle studie og problemstillinger af ren og skær lyst. Annas fascination af den menneskelige anatomi og mødet med inspirerende lærere udtrykker med malerisk tydelighed denne indstilling og generelt gælder det for informanter fra Strandskoledistriktet at de således ikke (i sammenlignelig grad), som vi så det hos Fadi og de øvrige informanter fra Tovshøjskoledistriktet, er underlagt eller *trængt af livets påtrængende nødvendigheder*, herunder sociale problematikker af forskellig slags, ringere sproglige og faglige forudsætninger og for manges vedkommende tilmed økonomiske begrænsninger, der komplicerer adgangen til held i skolesammenhænge.

Informanter fra Strandskoledistriktet udtrykker i høj grad det legitime, det der bedst matcher normen om (succes i) uddannelse, jf. de politiske bestræbelser og Korsgaards pointe om, at boglig uddannelse har konstitueret sig som en norm i det danske samfund. I den forstand rangerer Strandskolen og informanterne der fra, jf. Kallstenius' pointer om skolers symbolske placering og tilhørende tillagte værdi, højest i spørgsmålet om social og symbolsk ære. I sammenhæng hermed synes også Webers klassiske pointe om begrebet social ære og det at nogle grupperinger vurderes positivt, mens andre vurderes negativt, relevant, ligesom også Bourdieus pointe om det relationelle perspektiv og positionen eller stedet som *a rank in an order* synes vedkommende. For som vi så, var Salmas udfordringer i forbindelse med skiftet fra grundskole til gymnasial uddannelse forbundet med problematikkerne omkring resultaterne fra den lavere rangerende folkeskole, hun rekrutteredes fra, ligesom ingen omkring hende syntes at forvente, at én som hun skulle på det klassiske gymnasium, hvilket hun også blev frarådet at indlede sig på. Sådanne forventninger synes at svare til Salmas egen oplevelse af, at det mere er undtagelsen end reglen, at elever fra Tovshøjskoledistriktet fortsætter på gymnasiet (hvilket, som vi husker, statistik i øvrigt bekræfter). Dette indikerer, at Salma er forholdene omkring sit lavere rangerende udgangspunkt (smerteligt) bevidst, jf. Bourdieus pointe om, at det sociale rum omslutter sig om den enkelte som et punkt eller *syns-punkt* (jf. kapitel 4), hvorfra virkeligheden udgår og forstås.

De illustrerede forskelle i betingelser og omstændigheder omkring skoleerfaringer, internaliserer og installerer sig - i sammenhæng med overleverede kapitaler i familien, jf. foregående kapitel - i de unges mentale skemaer og habituelle orienteringer – skemaer og orienteringer der, som vi skal se, får betydning for deres positioneringer i forhold til uddannelse og den videre karriere.

Først skal vi dog rette opmærksomheden imod informanternes oplevelser og erfaringer i deres respektive boligkvarterer og se, hvordan disse i sammenhæng med de allerede gennemførte analyser vedr. erfaringer i familierne og skolerne, ligeledes synes konstituerende og relevante for afhandlingens centrale spørgsmål om informanternes uddannelsespositioneringer.

Kapitel 9. Erfaringer i kvarteret

I de foregående kapitler har vi set på de unges familie- og skoleoplevelser. I dette kapitel skal vi se på informanternes oplevelser af deres boligkvarter. Grundliggende føler informanterne sig hjemme i deres opvækstkvarterer, men hvad oplever de som positivt og negativt ved områderne og hvad betyder det for deres oplevelse af tryghed og sikkerhed?

Vi skal også se på, hvordan informanterne relaterer til deres jævnaldrende i de respektive områder, og hvilken betydning sådanne relationer har for deres sociale liv.

Vi skal tilmed interessere os for begrebet segregation og analysere, hvorvidt informanterne oplever at være vokset op i lukkede og adskilte sociale kontekster i de respektive geografiske områder, og hvilken betydning dette i så fald kan have for informanternes habituelle orienteringer.

I analysen af segregation rettes der tilmed fokus på, hvordan informanterne oplever, at andre ser på deres kvarter, og hvilken sammenhæng dette har med informanternes egne oplevelser. Hvad betyder de andres syn?

Endelig skal vi analysere, hvordan de unge bruger territorielle afgrænsninger i forbindelse med det identifikations- og kategoriseringsarbejde, der (ifølge Jenkins) er en grundkomponent i opbygningen af identitet.

Om at føle sig hjemme

Steder og boligkvarterer er, som anført af Crouch og Malmberg, jf. kapitel 2, forbundet med identitet og den geografiske rodfastning fungerer som det udgangspunkt, hvorfra mennesker ser verden og opfatter deres egen position. Dette er, som vi husker, ligeledes Bourdieus pointe, når han formulerer, at habitus føler sig ”hjemme” i det felt, den er affødt af. Jeg finder mange eksempler på denne tryghedsskabende rodfastning i mit empiriske materiale.

Bl.a. fortæller Nanna fra Tovshøjskoledistriktet at hun ”synes det var godt at bo i Brabrand”, og at hun altid har følt sig tryk i området. Om end Salma, ligeledes fra Tovshøjskoledistriktet, flyttede med sin familie fra området i 9. klasse, er det stadig det gamle kvarter, der føles mest hjemmefant.

”Efter jeg flyttede væk fra området, der følte jeg nogle gange, når jeg tog derover, så følte jeg mig mere hjemme, fordi at folk de lignede mig mere, end det sted jeg var, og miljøet det var meget mere sådan afslappet. Det kunne jeg rigtig godt lide...”

At informanterne forbinder deres oprindelige opvækstkvarterer med hjemlighed og tryghed betyder ikke, at de ikke udtrykker sig negativt om områderne. Faktisk udtrykker informanterne sig meget nuanceret om de respektive skoledistrikter, og både positive og negative erindringer er integreret i fortællingerne. Distinktionen imellem det positive/trygge overfor det negative/utrygge anvendes i kapitlet som central analysekategori og en central pointe her, er at der synes at være forskel på, hvad der markerer det områdespecifikt gode og dårlige i de tre informantgruppers fortællinger. Lad os i det næste kigge på, hvordan informanterne fra Strandskoledistriktet beskriver deres opvækstkvarter – hvad er positivt, dvs. hvad skaber tryghed og sikkerhed og hvad opleves som negativt, dvs. hvad truer følelsen af tryghed og sikkerhed?

Det trygge, rolige liv ved stranden. Informanter fra Strandskoledistriktet fortæller

Jeppe: *”...men altså vores hus, det var ligesom alle de andres huse, det var sådan et stenhus og så var der mørtel på og så havde man en lille hæk ude foran. Sådan var alle huse og så var der en flagstang og så løb alle folk... hele vejen legede sammen og legede ved hinanden, og der var fastelavn nede hos Gert og Sanne og sådan nogle ting. Så løb man ned på nabovejen og legede med dem og så stod man på rulleskøjter og cyklede på*

vejen. Så tegnede man streger på vejen med sten og legede ved havet, og så gik alle – stort set alle - de kom på en eller anden måde hen i sportsklubben og spillede fodbold eller badminton og så kunne man møde mange bekendtskaber der henne.”

David: *”Hvad var særlig godt eller særlig dårligt ved det her kvarter?”*

Jeppes: *”Jamen jeg tror, for det meste var det jo godt, jeg kan ikke huske nogen ting, der var dårligt.”*

Jeppes fortælling fra Strandskoledistriktet er ikke enestående. Andre informanter fra skoledistriktet beretter om lignende erindringer; et liv i trygge rammer, såvel i familien som i det omgivende kvarter.

Sasja fortæller, at opvæksten i kvarteret var præget af idyl og tryghed:

”Stille og roligt og meget ordentligt – meget idyllisk. På det tidspunkt var det jo bare min hverdag, men sådan nu, når man sådan har set andre steder, så... altså det var sådan, om aftenen havde vi altid leg på vejen, mig og de andre børn, hvor vi fik lov til at være ude til kl. halv 8 og så legede vi på vejen sammen. Det var et rigtig dejligt sted, skov tæt på, strand tæt på, skole tæt på, cykelstier man kunne cykle på... perfekt sted at vokse op.”

Som mange af de andre informanter fra skoledistriktet nævner Sasja stranden som et rart sted, hvor hun og veninderne ofte søgte hen. Her kunne man slappe af, nyde solen og de åbne vidder. Også Thea har gode minder fra kvarteret, og her spiller stranden ligeledes en central rolle:

”Jeg synes, det er et hyggeligt sted (...). Og så er det dejligt tæt på stranden, hvilket jeg nyder rigtig meget (...). Jeg synes bare, det er dejlig afslappende at komme derned, og det er hele året. Det er især efter vi har fået hund, for så skal man jo ud og gå med ham (...). Det tager 10 minutter at gå derned, og der er oftest ikke ret mange mennesker dernede. Især når det sådan er dårligt vejr, så er det bare dejligt at komme derned. Min mor har et sommerhus sammen med sin lillebror, hvor vi har været, da vi var mindre, og det ligger også ned til vandet. Der er mange positive minder...”

I Kalles fortælling er der heller ikke for alvor noget, der skaber utryghed eller ængstelse. Erindringen om nogle drenge, der råber i et indkøbskvarter, er således mere at betragte som en kuriositet, der ikke forstyrrer Kalles grundlæggende følelse af tryghed igennem opvæksten i kvarteret.

...jeg tror altid, jeg har tænkt det som et trygt sted, hvor jeg turde gå alle steder hen. Jeg har i hvert fald aldrig tænkt, at jeg var bange. Jo, måske var jeg en lille smule bange for Veriparken, da jeg var mindre, fordi at jeg købte ind for min mors lægepraksis, det startede jeg med, da jeg var 13, tror jeg. Købte mad ind, og der var nogle indvandrer drenge, der råbte efter mig, hvis jeg kom kørende med min cykelkurv bagpå til mad. Så det tror jeg, at jeg har syntes, var lidt farligt, men ellers ikke. Jeg har aldrig været afskrækket af nogen steder.”

Firehjulstrækkere og det rigtige tøj. Når velstanden truer

Når informanterne fra Strandskoledistriktet nævner noget negativt eller dårligt ved området vedrører det ofte velstanden i området. Jeppe nævner at kvarteret har ændret sig - at det er blevet rigere og at folk køber stadig større biler og i det hele taget er blevet mere materialistiske:

”...så har folk købt store biler og så kører de hurtigt... der er bare kommet sådan et eller andet kapløb derude, et våbenkapløb synes jeg, om hvem der kan have det fedeste og flotteste og sådan noget (...). Der er ikke nogen, der leger på vejen derude mere, der er ikke nogen der spiller rundbold ligesom vi gjorde hver dag (...) ... det gør man sgu ikke mere. Jeg ved ikke, hvad de så laver, men det er som om... nu er der ligesom lagt låg på det sjove (...). Så er der kommet sådan nogen, der køber en firehjulstrækker og så står der to firehjulstrækkere i indkørslen og så kører deres lille barn rundt i en cirkel i sådan en lille el-bil... (...) det synes jeg faktisk selv er u-fedt...”

Også Kalle overvejer velstandens ”følgevirkninger” og som Jeppe knytter også Kalle overvejelserne til børnenes opvækst. Ifølge Kalle gøres børn voksne for tidligt:

”Altså, det er jo ikke noget kæmpe stort problem, men hvis man skal fremhæve en ting, som jeg synes, er lidt negativt, så er det det der med, at børn de bliver – ja måske gjort lidt for meget til sådan voksne i en ung alder på en eller anden måde (...). Det virker, som om

at bare de ser godt ud, så er det fint, og jeg tænker, så længe børnene ikke selv overvejer, hvad det er for noget tøj, de har på, så må det være forældrenes projekt, at de skal se godt ud – over for andre forældre. Det virker en lille bitte smule latterligt, tænker jeg, det er i hvert fald en måde at skabe en identitet for et menneske lidt før, det selv har fundet ud af, hvad det står for, tænker jeg...”

Olivia kalder områdets fokus på materielle værdier *kunstigt* og husker, at hun som barn distancerede sig fra det og allerede dengang mente, at *”børn skulle være rigtige børn og de skulle ikke bare være sådan nogle kunstige børn, og de skulle ikke tænke på om de så flotte ud eller sådan et eller andet”*. Andreas har selv mærket, hvad det vil sige ikke at have de rigtige bukser på, og således ikke leve op til forventningerne i kvarteret:

”Jeg er nødt til at gå grædende hjem fra skole og ringe til min mor på hendes arbejde og sige ’åh, de siger jeg ser forkert ud, og de...’. Og jeg så jo forkert ud, fordi det ikke var som det skulle være, og det var jo fuldstændig forfærdeligt, at det kunne være på den måde. Jeg vil vædde med, at det er blevet meget værre den dag i dag, men det er ikke noget, jeg kan se på nogen måde, fordi jeg ikke er i miljøet, men jeg tror mere og mere, børn bliver opdraget til at de kan godt få det rigtige tøj, osv. Og jeg tror især, det er farligt i et område, hvor folk netop har pengene til det. Jeg tror altså ikke engang finanskrisen skal holde folk i Risskov tilbage fra at forkæle deres børn i hoved og røv.”

Ovenstående illustrerer, at informanterne fra Strandskoledistriktet har følt sig trygge i deres kvarter og at stranden for manges vedkommende har været et centralt og afholdt omdrejningspunkt i opvæksten. Flere af de unge tager afstand fra, hvad de forstår som et materialistisk fokus, der ”truer” en mere oprindelig, afslappet stemning i området.

Når trygheden trues udefra. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet fortæller

Johanne har boet i Katrinebjergskoledistriktet i familiens egen villa hele sin barndom og ungdom. Hun bor stadig i området og som andre informanter fra skoledistriktet er det et blandet billede, hun tegner. Grundliggende har hun følt sig godt tilpas i området, men omkringliggende kvarterer med sociale problemer har haft betydelig indflydelse på hendes oplevelser:

”Hvis Aarhus Nord ligger her i midten, så ligger der sådan nogle trælse områder rundt omkring. Møllevangsallé er rigtig, rigtig lang og midt på den, der skiller det så til at blive 8210 og blive nogle trælse lejligheder, det var det i hvert fald en overgang. Så når vi skulle derned af, så var mine forældre ikke så glade for det. Så der var egentlig sådan nogle områder hele vejen rundt, og så ligger Kalmargade lige herovre, og sådan nogle steder, hvor de ikke... der skulle vi helst ikke gå hen, når det var mørkt, det var de ikke så trygge ved.”

Som udgangspunkt husker Johanne kvarteret som trygt, men hun mener, der sker et skift på et tidspunkt i løbet af hendes ungdom. Et skift, hvor skolen begynder at modtage elever fra andre skoledistrikter og stemningen i kvarteret skifter. Ligesom Jeppe oplevede forandringer i Strandskoleområdet, fortæller Johanne således også om ændringer i sit kvarter. Her er det dog ikke mere velstand, der nærer oplevelserne af forandring, men flere sociale problemer der influerer skoledistriktet. En overgang får Johanne kontakt med unge fra tilstødende områder.

”De kom meget ind i vores område. Jeg tror egentlig, det startede med, at man lærte dem at kende, ved at der var sådan nogle fodboldturneringer, hvor vi så spillede mod dem og så var de lidt spændende. Men det endte jo med, at de hang ud oppe i Aarhus Nord det meste af tiden (...). Og så var de så mange - det startede med, man måske lærte 2 at kende, og så var der lige pludselig 20 og så blev de noget ældre, og så var det jo også spændende, fordi man havde den alder og skulle ud og søge nogle grænser...”

Johanne fortæller, at de i gruppen lavede småkriminalitet, røg lidt hash og at flere fra den gang er kriminelle i dag. Johanne forklarer, at hun ofte vidste, hvad der foregik, men sjældent rigtig deltog, fordi hun ikke *”havde nerver til det”*. Johanne vælger, i samråd med sine forældre, at tage et år på efterskole for at komme på afstand af miljøet, hun har involveret sig i. Johannes karakteristik af kvarteret omkring Katrinebjergskolen som grundliggende trygt, men som *”truet”* af nye grupper af elever i skolen og omkringliggende boligområder med sociale problemer, deles af flere informanter fra skoledistriktet. Claes hæfter sig ved Kalmargade og tilstødende områder med blokke, hvorfra der kom børn med forskellige slags sociale problemer. Adspurgte om han havde venner fra de områder, fortæller Claes, at han ikke havde mange venner *”deroppe fra”*, men at han mødte dem i forskellige sammenhænge:

”Ikke særlig meget. Så var det måske en enkelt eller to, men det var ikke ens allertætteste venner. Altså, de holdt meget sammen, den der gruppe og så havde de deres bandenavn og sådan noget, det var lidt sjovt (...). Jeg ved ikke, hvor bande-agtigt det var, de kørte rundt på scootere og var lidt smarte, det var vist det.”

Ninna har ligeledes nydt sin barndom i kvarteret, som hun beskriver som et ”rigtig dejligt område” med mange børnefamilier, mange legekammerater og et godt sammenhold. Hun fortæller, at området består af mange forskellige slags mennesker, men at Trillegården i nærheden var et sted de ”ikke så godt kunne lide”.

Janus tegner et lignende billede af opvæksten i kvarteret. Trygt og rart, men præget af de omkringliggende områder:

”Vi bor her og der er ikke så mange problemer, men vi har jo boet i et kvarter, hvor vi har haft Kalmargade lige op af og Trillegården lidt længereovre ved Hasle, hvor der igennem årene har været problemer med de der ungdomsbander, øh... og det har til tider gået ud over vores kvarter her.”

Janus forklarer, at der i perioder er mange indbrud og at der i en overgang var mange problemer og ballade omkring Kalmargade i udkanten af skoledistriktet. Janus og hans venner blev frarådt at færdes i området omkring Kalmargade.

”Det var meget skolen, der syntes vi ikke skulle være deroppe. Altså nogle af de problembørn, der var deroppe, de gik også nede på Katrinebjergskolen og de lavede meget ballade, det kan man da ikke lægge skjul på. Der var utrolig meget ballade deroppe, så det var også vores forældre, der ikke syntes, vi skulle rende alt for meget deroppe. Der har været meget ballade og med skyderierne ovre på McDonalds sidste år – det var også nogle, der stammer fra Kalmargade som børn dengang, så det har været meget socialt belastet, men de har også... boligforeningen har så smidt de familier ud som har lavet... eller hvor børnene har lavet den del af balladen, de er røget på gaden og der er flyttet lidt mere stabile familier derop, som ikke... som har arbejde, og som ikke er på kontanthjælp. For det er jo et billigt sted at bo deroppe, det er jo bare nogen betonbygninger, så det, synes jeg, har været det eneste minus ved det. I dag har jeg ikke nogen problemer med at

gå derop overhovedet (...). Jeg føler mig overhovedet ikke utilpas, men det gjorde jeg da jeg var barn, der havde jeg det ikke godt med at komme der.”

Til forskel fra informanter fra Strandskoledistriktet beskriver informanterne således Katrinebjerg som et rart område, hvor trygheden dog trues eller forstyrres af boligområder i udkanten af skoledistriktet, som Kalmargade eller tilstødende områder som Møllevangen, Reginehøj og Trillegården. De unge fra Katrinebjergskoledistriktet har således alle oplevelser af mødet med, hvad man kunne kalde sociale problemer eller mindre former for kriminalitet – eller i de unges ordvalg *bander* og *ballademagere*. I Strandskoledistriktet eksisterer sådanne fortællinger ikke. Her er det velstanden, der truer og der er tale om kuriositeter, hvis nogen nævner noget, der har gjort dem utrygge. Med andre ord der er forskel på de unges oplevelser i kvarteret. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet har stiftet bekendtskab med sociale problematikker af forskellig slags og fremhæver dette som det negative – informanter fra Strandskoledistriktet fremhæver rigdom og et materialistisk fokus som det negative.

Når trygheden trues indefra. Informanter fra Tovshøjskoledistriktet fortæller

Ligesom det er tilfældet med informanterne fra de to andre skoledistrikter udtrykker informanterne fra Tovshøjskoledistriktet sig nuanceret om opvæksten i kvarteret. Her fremhæves både positive og negative erindringer, men det er andre typer af erindringer, der markerer forskellene imellem det positive og det negative. Informanter fra Tovshøjskoledistriktet fremhæver sammenholdet og de mange aktiviteter i området som meget positivt, men flere fortæller også, at der er en del rivaliseren imellem forskellige etniske grupper. Sociale problemer, kriminalitet og vold er gennemgående temaer i fortællinger fra dette skoledistrikt, og det er navnlig denne dimension, der fremhæves som det negative i området – det der truer følelsen af tryghed eller sikkerhed. Og til forskel fra beskrivelserne fra Katrinebjergskoledistriktet er det ikke sociale problemer fra perifere områder af skoledistriktet eller omkringliggende boligkvarterer, der er afgørende. I Tovshøjskoledistriktet opleves og beskrives sådanne forhold som integrerede og almindelige komponenter i den hverdagslige sociale kontekst.

Akils fortælling er et eksempel på dette. Akils familie blev opsagt fra deres lejlighed og forvist fra området for en række år siden. Som vi husker, fik Akil som 15-årig en dom for vold og

røveri, hvorfor han ikke boede hjemme fra han var 15-18 år. Fadis familie bor ikke i skoledistriktet længere:

"I Brabrand, du ved, der er mange der råber i opgangene om morgenen, der er ikke nogen, der viser hensyn til nogen eller noget (...). Der er nogen, der tisser i opgangene, der er nogen der... de er ligeglade med alt herude, forstår du, der er ikke så mange, der respekterer tingene, nu (...). Jeg har mange venner der er, du ved, de er ligeglade med alt – de er gået all-in - ved du, hvad det betyder? Altså de skider på alle folk, altså lige meget hvad de laver, så tænker de ikke over konsekvenserne. Men det gør jeg altså, når jeg skal lave dit eller dat eller noget dumt, så tænker jeg først på min mor og far, inden jeg laver det lort, forstår du... det er ikke det værd at lave noget lort."

Akil oplever, at området er blevet roligere med årene, men igennem barndommen har hærværk, vold, trusler og kontakt med politi været en integreret del af dagligdagen i kvarteret:

"Jeg oplever ikke, at der er meget kriminalitet – mest da jeg var lille. Nu er der slet ikke noget. Da jeg var lille, var der altid stenkast mod politiet og der var den hel gal – og ildebrand i skraldespandene og opgangen, og der var også en gang, jeg blev anholdt for noget jeg ikke havde lavet, så fik jeg erstatning også..."

Akil fremhæver igennem hele interviewet indflydelsen fra venner i kvarteret. Ikke venner fra skolen, men venner han mødte i området:

"Det var ikke dem, jeg gik i skole med, der var mest kriminelle. Det var dem jeg mødte i ungdomsklub og senere om aftenen. Vi var bare helt små, vi brugte ikke hjernerne (...). Sådan er det, når man keder sig, man har jo ikke noget at lave, du ved. Jeg ved det ikke, du ved - det er bare vennerne, og man kan ikke sige nej til dem og så gør man bare..."

Akil forklarer, at han med årene er blevet bedre til at sige fra over sine venner, der stadig for manges vedkommende ernærer sig ved kriminalitet. Akils oplevelser korrelerer med fortællinger fra de øvrige informanter fra skoledistriktet.

Nehir fortæller, at der på den ene side er et stærk, internt sammenhold de mange minoritetsgrupper imellem – rettet imod verden udenfor, men at der på den anden side også eksisterer hierarkier imellem de forskellige etniciteter. Nehir oplever at særligt de familier, der kommer til Danmark fra krigshærgede områder, har det meget svært.

”Så der er mange familier derude, der har det svært. Og når du kigger på Gellerup, som helhed, så er det ikke voksne, der opdrager børn, det er børn, der opdrager børn, fordi der er så mange børn og der er så få voksne. Så det er søskende, der passer søskende. Du kan sagtens sende et børnehavebarn med en 1.klasses skoleelev, så inden hun så går i skole, så smider hun lige lillebror i børnehave”

Nehir oplever, at det største problem i området netop er den store mangel på voksne rollemodeller og stabile forældre.

”Fordi, det er ikke dem, der skal have rollen som forældre. Det er jo derfor, man ender i lort, fordi man ikke har haft en primær person, der har kunnet give noget, som man ligesom kan have med i livet. Og når man har ustabile forældre, så tror jeg heller ikke... man er virkelig en stærk mønsterbryder, hvis man kan vokse op og komme ud i uddannelseslivet og arbejdslivet med belastede forældre. Der er få, der klarer sig, men det er også, hvis de har en primær person, de ligesom har fået noget fra (...). Der er simpelthen for mange børn, der har gået rundt uden forældre, altså...”

Sociale problemer har siden barndommen været en central del af Nehirs oplevelser i kvarteret. Hun forklarer at med en opvækst her, så er det en del af ens natur, at vide, hvem man kan snakke med, og hvem man skal holde sig langt væk fra. Misbrugere var almindelige i kvarteret:

”For nylig døde en af dem. Han har boet derude i rigtig mange år, han lever ikke mere. Han har jo kørt rundt med bilen, der hvor børn legede, på fortovene og sandkanten med bil. Så der har været nogle vilde episoder, men jeg tror bare nogle af de ting er gået hen og blevet hverdag. Det var ikke noget, vi lagde mærke til. Det er først nu, hvor man tænker; ’det er bare ikke normalt’.”

Nehir fortæller, at livet i bydelen ofte byder på episoder med vold og hun kæder denne vold sammen med hashsalg i området. Således har der været flere knivstikkerier i nærheden af hendes bopæl og blot et par uger inden interviewet, var der hvad Nehir kalder ”vores første skudepisode”:

”Min søster siger bare, hun kiggede ud af vinduet, så kommer der en mand kørende, stiger ud af bilen meget roligt, begynder at skyde på en anden bil – smadrer ruden og så stiger han ind, og hun sagde, han var så afslappet – og så kører de væk. Lige efter den episode så kommer der en masse politi med hunde og der bliver lukket til og vi må ikke køre ind og det har så været vores første skudepisode, og jeg kan sige, enten er det første gang og sidste gang, men ellers kommer der bare mere af det...”

Også Erhan har oplevet sociale problemer igennem sin opvækst i kvarteret, men ligesom mange informanter fra skoledistriktet fremhæver også han sammenholdet i området som meget karakteristisk og vigtigt for beboerne. Erhan er forlovet og fortæller, at han gerne vil have familie og børn. Vi snakker om, hvorvidt han kunne tænke sig at bosætte sig med sin familie i sit gamle kvarter. Han fortæller at det kunne han godt - dog på visse betingelser. Det vil i så fald være nødvendigt, at følge nøje med i sine børns venskaber og involvere sig i forældrekredsen og i det hele taget være varsom, når man vælger bolig. For ifølge Erhan er der stor forskel på stemningen på de forskellige veje og i de forskellige blokke. Efter i en årrække at have oplevet øget stofmisbrug i kvarteret – og ofte i opgangens cykelkælder, vælger familien at flytte:

”De var begyndt med at stikke sig selv i kælderen. Jeg ved ikke helt, hvad det var, men hver gang jeg kom derned, så var der nåle og sådan noget på gulvet – og det var noget jeg sagde til mine forældre selvfølgelig og mine forældre bare blev mere nervøse (...). Jeg kan huske en dag, der skulle jeg køre min cykel ind i kælderen (...) og så var der en, der stak sig lige foran mig – og han havde ryggen lænet tæt på vores kælderdoor, så jeg ikke kunne komme ind og så havde han lige stukket sig og han var helt væk (...). Jeg blev bange og smed cyklen og løb op og sagde det til min far.”

Også Habeeba fortæller om barndommen i skoledistriktet som præget af mange voldsomme oplevelser. Hun fortæller, at hun blev slået hver dag på vej til skole:

”Jeg blev også slået meget (...) på vej til skole og på vej hjem fra skolen (...). Men det var i hvert fald et rigtig, rigtig dårligt område. Det var ikke kun mig, der blev tæsket, det var også mine søskende. Vi turde ikke sige noget til vores forældre. Vi sagde det én gang, og vi blev virkelig tæsket efter det igen, så der var ikke noget med at sladre til mor og far... så man sad med det for sig selv, og blev mere og mere lukket.”

Som det fremgår af ovenstående beretninger, er informanternes erindringer om de tre skoledistrikters dynamik meget forskellige. Distinktionen imellem det oprindelige og det efterhånden koloniserende materialistiske fokus som informanter fra Strandskoledistriktet udtrykker som forskellen på det positive og det negative ved området samt fraværet af erfaringer, der vedrører sociale problemer af nævneværdig grad kan, paralleliseret med de sociale produktionsbetingelser i familierne (jf. familiernes sociale position, behandlet i kapitel 7) og de objektive kapitalfordelinger generelt i området (som demonstreret statistisk i kapitel 5) forstås, som en homolog forbindelse. Med andre ord - den akkumulerede kapitalvolumen i form af forholdsvis høje uddannelsesniveauer, høje indkomster og vedvarende arbejdsmarkedstilknytning som karakteriserer Strandskoledistriktet synes at slå igennem i informanternes mentale udlægninger af stemningen i kvarteret.

Samme logik gælder for informanter fra Katrinebjergskoledistriktet. Her slår ligeledes kapitalfordelingen og de sociale produktionsbetingelser i området igennem i fortællingerne – dog jo med den variation at diversiteten i produktionsbetingelserne internt og i nærheden af skoledistriktet her er mere udbredt, hvilket manifesterer sig i fortællingerne som forskelsmarkeringer imellem oplevelser af kvarteret som gennemgående trygt og positivt overfor trusler i skikkelse af forskellige former for social ustabilitet.

Over for erfaringer i Strandskoledistriktet og Katrinebjergskoledistriktet står oplevelserne fra informanter fra Tovshøjskoledistriktet, og her udtrykker den homologe forbindelse imellem de sociale produktionsbetingelser i området og informanternes mentale udlægninger sig som fortællinger, der i betragtelig grad placerer sociale udfordringer af forskellig art som centrale, hverdagslige komponenter i kvarterets dynamik.

Om de jævnaldrendes betydning

På trods af disse forskelle synes der dog at være en række forhold, der forener informanternes fortællinger. Et eksempel på dette er betydningen af jævnaldrende, som alle informanter fremhæver. Oven for har vi set Jeppe fra Strandskoledistriktet tale om bekendtskaberne i

idrætsklubben og livet med vennerne på stranden, Johanne berette om mødet med jævnaldrende fra de tilstødende områder og Akil fortælle om vennernes indflydelse og de udfordringer, der var forbundet hermed.

Som diskuteret i kapitel 2, er jævnaldrende en væsentlig komponent i (børn og) unges socialisering⁶², og Arnon, Shamai og Ilatovs (2008) påpegning af kammeratskabsgruppernes stigende betydning i takt med transitionen fra barndom til ungdom finder jeg mange eksempler på i mit materiale. Nehir fra Tovshøjskoledistriktet fortæller, at vennerne var vigtige for hende; *”det var dem der gjorde, at jeg gerne ville være i skole”*, siger hun og er således på bølgelængde med Erhan, der inden han i 8. klasse begyndte at interessere sig for skolen, var udenfor sammen med sine venner, for ofte at komme sent hjem. Erhan mener meget afhænger af den vennekreds man vælger og han fortæller specifikt om en ven, der kom i fængsel, fordi han på et tidspunkt valgte nogle andre venner, med hvem han bl.a. lavede gaderøverier.

Også Munir beretter om vennernes indflydelse, og i forbindelse af hans skoleskift omkring 7. klasse (foranlediget af at han, som han udtrykker det, bliver smidt ud af skolen), er det netop indflydelse fra andre venner, der tidligere er blevet smidt ud af skolen, som bl.a. synes afgørende. *”Så var der også nogle andre venner, der også blev smidt ud ik’... og det var smart, ik’...”* siger Munir og binder i øvrigt hændelserne sammen med farens skilsmisse og efterfølgende nye ægteskab – en periode, hvor Munir får mere tid på egen hånd:

”Det var lige præcis den tid, hvor jeg lige som bare fik en masse frihed til bare at gå ud og så være længe udenfor og hænge ud sammen med venner og dit og dat. Det gjorde så, at jeg ligesom blev indblandet i flere kriminelle sager ik’. Det gjorde også, at jeg på en eller anden måde har fået en masse dårlige vaner, ik’. Lige præcis den periode, der blev de så udviklet, de dårlige vaner, i den grad at jeg så fik den her, hvad kan man sige, ikke vilje - men fik den her til at jeg ligesom tænkte, ’ok, nu står jeg foran den her inspektør og så siger jeg til ham, ved du hvad ’fuck af’, jeg gider ikke høre på dig’, og så bliver jeg smidt ud. På den måde, så bliver jeg smidt ud...”

Også Simon fra Strandskoledistriktet vægter samvær med vennerne højt og også her er det fælles interesser, der ofte gør udslaget. Simons venskaber etableres og kultiveres i skole- og uddannelsessammenhænge. Det samme gælder for Kalle, der også lægger vægt på

⁶² Se i øvrigt også Frønes 1994, 1999, 2011 hvori også jævnaldrende som betydningsfuld komponent i socialisering behandles og endvidere Corsaro 2011 om jævnaldrenes betydning diskuteret i forhold til begreberne *space* og *place*.

interessefællesskabet i fortællingen om sine venner, og som hos Simon, er det også et skolebaseret fællesskab, der er afgørende:

"Jeg tror, det er nogen mennesker, som jeg synes, jeg får noget ud af at være sammen med socialt og så også nogen, som... jeg kom til at snakke med min kusine om det den anden dag, og så kom jeg til at tænke på, at jeg har nærmest kun har kloge venner (...). Altså folk som har klaret sig rigtig godt i skolen (...). Det er folk, som er dannede i livet, tror jeg, at jeg tænker, selvom de er relativt unge – og også folk som for manges vedkommende har scoret gode karakterer, men det følger jo lidt det andet. Så mange af dem har også dyrket rigtig meget sport, så der har vi også en fælles interesse og rigtig mange af dem spiller også musik eller har gjort det"

For Olivia er det særligt den kreative og skabende variant der trækker:

"Altså, når jeg har tænkt over, hvilke mennesker jeg bliver tiltrukket af, så kommer jeg altid frem til (...) folk, der er passionerede omkring et eller andet og folk, der er engagerede. Der skal være en eller anden sådan livsgnist, øhh... (...). Det tror jeg, er de bedste bindeord, jeg ligesom har. De er også meget forskellige. Meget forskellige udtryk og forskellige måder at være nysgerrige på og forskellige ting at være nysgerrige indenfor, selvom de fleste er sådan kreative indenfor et eller andet område, der hedder tegning eller skrive eller at læse eller spille skuespil eller spille musik eller sådan. Men der er en eller anden skabende kraft i dem alle sammen, som jeg godt kan lide."

Når man sammenligner Akils, Nehirs, Erhans og Munirs fortællinger med Jeppes, Simons, Kalles og Olivias bliver det tydeligt, at der er forskel på, hvad de lægger vægt på i forhold til kontakten med jævnaldrende. For dem alle fungerer peer groups som adfærdsmæssige standarder, hvor de oplever accept, deltagelse og anerkendelse, men som ovenstående eksempler illustrerer, så synes der at være forskel på, *hvilke* adfærdsmæssige standarder og hvilken slags deltagelse, der er afgørende for de to grupper af informanter. For informanterne fra Tovshøjskoleområdet er det oftere jævnaldrende *uden for* skolemiljøet, dvs. i kvarteret eller på gaden, der tilbyder deltagelse og bidrager med anerkendelse, mens det for informanter fra Strandskoleområdet primært er jævnaldrende og bekendte *inden for* institutionelle sammenhænge, navnlig skolemiljøet, men også forenings- og fritidslivet, der viser sig

betydningsfulde. Denne sammenhæng kan hænge sammen med pointer fra foregående kapitel om de unges skoleoplevelser, der netop illustrerede forskelle i de unges succes og grad af positiv tilknytning til skolefællesskaber. Her var det tydeligt, at informanter fra Tovshøjskoledistriktet var udfordret på andre og flere måder end informanter fra de to andre skoledistrikter, og disse forskelle bliver øjensynlig også udslagsgivende her. For med ringere mulighed for og sjældnere held med at opleve faglig og social succes i skolekonteksten, bliver kvarteret og gaden et betydningsfuldt alternativ, som flere i mit materiale, særligt drenge, synes at knytte an til. Dog fortæller Nanna, at det ligeså vel er piger, der bruger kvarterets rum og at hun da også har smadret en rude og *"været med til at futte en skraldespand af"*.

Fadi konstaterer samstemmende, at kvarteret er stedet, han har mødt sine venner:

Fadi: *"...ikke skolen... Skoler, det..."*

David: *"Det er ikke der, du har knyttet an til nogen?"*

Fadi: *"Nej, jeg har aldrig rigtig fundet nogen rigtige venner i skolen..."*

Arnon, Shamai og Ilatovs påpegning af, at peer groups fungerer som adfærdsmæssige standarder, og det særligt i kredse, hvor forældreopbakningen er svag, synes også at være en central pointe her. For som vi har set i de foregående kapitler, eksisterer der forskelle i graden af forældres mulighed for opbakning i forhold til fritids- og skoleaktiviteter – forskelle der ifølge analysen er konstitueret af familiernes sociale position, herunder økonomiske og uddannelsesmæssige kapitaler. Nehirs oplevelser af Tovshøjskoledistriktets mangel på voksne rollemodeller og den markante repræsentation af, hvad hun kalder *ustabile forældre* i området, kan ligeledes analyseres i dette lys. Som vi så i kapitel 7 om oplevelser i familien, er uddannelsesniveau og tilknytning til arbejdsmarkedet generelt lavere i Tovshøjskoledistriktet, hvilket også kapitel 5 om de objektive karakteristika ved de tre skoledistrikter demonstrerede. Ligeledes var sygdom oftere en komponent i hverdagslivet i familier fra Tovshøjskoledistriktet, hvilket også kan bidrage til en ringere mulighed for opbakning af forskellig slags og en deraf følgende maksimering af indflydelse fra jævnaldrende.

Ovenstående fund kan ligeledes knyttes til Bourdieus pointe om de selvforstærkende mekanismer eller spiraler, som præger boligområder uanset deres kapitalmæssige

sammensætning. Som vi husker, taler Bourdieu om det *kulturelle pres*, der virker i boligområder, når homogene grupper med fælles dispositioner er samlet og *forstærker* disse dispositioner. Hertil kan det være interessant ligeledes at knytte an til begrebet segregation, der, som vi har set, til alle tider har været et centralt anliggende for bysociologien. I de statistiske data, jf. kapitel 5, kan vi se, at fordelingen af ressourcer og den akkumulerede kapital er ulige fordelt i de tre skoledistrikter. Vi har ligeledes set, at der sker en stigende økonomisk polarisering i det danske samfund og at Aarhus udvikler sig på samme måde. Denne udvikling slår igennem som en boligmæssig segregation og i det næste skal vi se en række eksempler på informanter, der har følt sig isoleret og afskærmet i deres geografiske kontekst. Hvad der måske kan overraske, jf. det klassiske bysociologiske fokus på udsatte områder, jf. kapitel 3, er at denne følelse af geografisk lukkethed opleves på tværs af de tre skoledistrikter, mest udtalt i Strandskoledistriktet og Tovshøjskoledistriktet. Som vi har set i ovenstående beskrivelser, oplever informanter fra Katrinebjergskoledistriktet deres kvarter som meget blandet og under indflydelse fra omkringliggende kvarterer, hvilket ikke i så høj grad er tilfældet i Strandskoledistriktet og Tovshøjskoledistriktet.

Om at leve adskilt fra de andre

Informanter fra Tovshøjskoledistriktet taler gennemgående om opvækstkvarteret som afskåret fra *danskere*, dvs. her opleves segregation som en etnisk adskillelse fra majoritetsbefolkningen. Fadi fremhæver i det følgende en række positive karakteristika ved området, men fremhæver samtidig fraværet af danskere:

"Vi har rigtig mange spændende ting herude, masse arrangementer og aktiviteter, og vi, forstår du, vi er da også mennesker ligesom alle andre mennesker. Vi har bare ikke lært at omgås med danskere, fordi der aldrig har været nogen danskere, sådan rigtig herude, forstår du? Men jeg tror, hvis der var fifty/fifty så ville vi være ligeså meget velintegrerede som dem, der bor udenfor Gellerup."

Habeeba, der i en periode på 4 år har boet og gået i skole i et andet skoledistrikt end Tovshøjskoledistriktet, oplever mødet med den nye klasse som en stor udfordring, idet, som hun udtrykker det; *"der var ingen udlændinge, jeg var den eneste, der var der."* Efter nogen tid begynder hun at få danske venner, hvilket for hende er ganske uvant:

”Det var meget svært at komme ind i deres kultur, hvis man kan sige det på den måde, men senere begyndte jeg at snakke med nogen fra klassen lidt og der begyndte det at gå godt og jeg begyndte at få danske venner og sådan. Jeg har jo aldrig haft nogen danske venner og har aldrig mødt nogen sådan rigtig. Det har altid været i ghettoen (griner), hvis man kan sige det på den måde.”

Som vi så i forrige kapitel, er det også i forbindelse med mødet med en ny social kontekst – seminariet – at Nehir oplever følelsen af at være ”gået glip af rigtig meget”, herunder ”den danske kultur”. Hun knytter denne pointe til opvæksten i kvarteret, hvor danskere ikke var en del af hendes omgangskreds:

”Jeg elskede sprog, så jeg ville ønske, at jeg ligesom som barn havde i hvert fald en dansk omgangskreds, så jeg – fordi, jeg kan godt mærke på mig selv nu, at jeg sprogligt ikke kan formulere mig selv så godt, som nogen af mine veninder, der godt kan, fordi de lige som har haft den mulighed, at de boede i et kvarter, hvor de både havde danske og tosprogede venner, så jeg synes, jeg er gået glip af rigtig meget...”

Også Erhan oplever at det først er sent i ungdommen, at man går på ”opdagelse i selve byen” og således stifter bekendtskab med livet uden for hjemkvarteret for derved at udvikle en bredere vennekreds.

Fornemmelsen af først sent i ungdommen at opdage verden uden for sit eget kvarter deler informanterne fra Tovshøjskoledistriktet med informanterne fra Strandskoledistriktet.

Andreas fortæller, at det først er i 10. klasse at han lærer at tage bussen. Billedet bruger han til at beskrive, at før han starter på midtbyskolen og filmskolen, har det været ganske unødvendigt – og usædvanligt – overhovedet at forlade hjemkvarteret.

”For noget af det spøjse var jo, eller som jeg sagde før, det føltes som et lukket samfund. Det gjorde det virkelig i kraft af, at vi havde ingen kontakt til udefraliggende byer overhovedet. Og som sagt, det var først, da jeg kom i 10. Klasse, at jeg lærte folk fra, altså jeg siger Lystrup, Hasle, Vejlby, Skejby, Viby - alle sådan nogen steder. Det var overhovedet ikke på tale, at vi snakkede med dem. Vi havde nok i os selv og vi havde ikke

engang en ide om, at der var en verden udenfor (...). Vi har haft fordomme om folk fra Lystrup og andre steder uden overhovedet at kende dem. Lystrup, det var GunCity, det var der gangsterne boede. Viby, det var der arbejderbørnene boede (...) og Hasle det kunne overhovedet ikke komme på tale, for det var derude ved ghettoerne, osv. Centrumbørnene, vi vidste ikke engang, at de eksisterede.”

For Sasja er det ligeledes skiftet til gymnasiet, der bevirker, at hun reelt opdager verden uden for Strandskoledistriktet. Indtil da har hun aldrig, som hun udtrykker det, ”mødt en der var anderledes”. Sasja fortæller, at hun i gymnasietiden blev overrasket over at møde folk, hvis forældre var skilt, folk der var opdraget på andre måder end hun var vant til og folk for hvem, f.eks. betaling til en studietur kunne være et problem:

”Så noget af det, jeg sådan senere hen har tænkt meget over, det er, da vi var mindre, der var jeg måske sådan meget isoleret fra alt andet, fordi at jeg gik nede på Strandskolen, og jeg havde kun venner fra Strandskolen, og mine venner de boede 1 eller 2 veje væk fra mig. Så det var meget centreret nede ved Strandskolen og det område (...). Og så kom jeg på gymnasiet, og der kommer der jo så folk også fra Skejby og sådan, og hvor man så begynder at se, det er i hvert fald noget, jeg kan huske, jeg tænkte rigtig meget over, det der med – altså for mig havde det jo aldrig været et problem at komme med på en tur, eller studietur, og lige pludselig så var der nogen, som måske syntes at det, at man skulle betale 100 kr. for en tur, at det var måske lidt mere, end jeg syntes. Men det, syntes jeg bare, var fedt. Det var til gengæld helt rart, fordi at jeg jo godt vidste det, at det ikke kun var sådan, som jeg levede, men jeg havde aldrig rigtigt sådan set andre.”

Den geografiske afgrænsning og oplevelsen af, at verden først udvider sig i løbet af ungdommen, deler informanterne fra Tovshøjskoledistriktet og Strandskoledistriktet med informanter fra Katrinebjergskoledistriktet. Dog afspejler Katrinebjergskoledistriktets større diversitet i folks økonomiske baggrund sig i informanternes udsagn, f.eks. udtrykker Janus at han oplever Katrinebjergskoledistriktet som meget blandet i forhold til økonomisk indkomst, hvorfor det for hans vedkommende bliver mødet med den etniske mangfoldighed i HF-klassen i en anden bydel, der overrasker. For Iben har Katrinebjergskoledistriktets blandede økonomiske struktur ligeledes altid været en integreret del af hendes oplevelser. Sammen med sin familie har hun både boet til leje og i ejerbolig, men som det gælder for de andre informanter, er det først i

gymnasietiden og igennem mødet med unge fra andre bykvarterer, at hun for alvor erkender sit eget hjemsteds karakteristika.

Som vi kan se, er det således forskelligt, hvad de tre grupper af informanter oplever som karakteristisk for deres område og følgelig også, hvad de senere i ungdommen erkender tidligere i tilværelsen at have været afgrænset fra. I Tovshøjskoledistriktet oplever de unge en etnisk mangfoldighed, men en udbredt afgrænsning fra den danske majoritetsbefolkning. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet oplever økonomisk mangfoldighed, og her er det således ofte etniske forskelligheder, der efterfølgende overrasker. I Strandskoledistriktet er det økonomisk diversitet i verden udenfor, der overrasker, idet den økonomiske kapitalvolumen i hjemkvarteret er relativt (høj og) homogen. At informanter forbinder deres opvækstkvarter med det hjemlige, trygge og kendte og først i takt med ungdommen for alvor opdager verden udenfor, udtrykker gennemgående fund i mit empiriske materiale, om end der er eksempler på informanter, der pga. flytninger eller forældres skilsmisser oplever at knytte sig til andre og flere bykvarterer i løbet af barndommen. Simon fra Strandskoledistriktet er et eksempel på dette. I forbindelse med forældrenes skilsmisse flytter Simons far til midtbyen, hvorfor Simon bruger meget tid der, allerede i løbet af sin barndom. Som vi har set, flytter også Habeebas og Munirs familie i en periode væk fra Tovshøjskoledistriktet, for senere at flytte tilbage igen. Disse variationer må dog betragtes som undtagelser, der bekræfter reglen om at informanterne i løbet af barndommen oplever at leve i forholdsvis lukkede geografiske kontekster. Mest udtalt er denne oplevelse i Tovshøjskoledistriktet og Strandskoledistriktet, idet noget af det der kendetegner fortællingerne fra Katrinebjergskoledistriktet, netop er indflydelsen fra omkringliggende boligområder, dvs. en større grad af geografisk gennemtrængelighed.

Betydningen af segregationen

Hvad betyder den boligmæssige opdeling for informanterne? Ifølge Bourdieu vil den fysiske adskillelse bekræfte og forstærke distancen imellem grupperinger med forskellige kapitalsammensætninger og -volumen og således cementere uligheder og forskelle i det sociale rum. Og ifølge Bourdieu er der tilmed magt i stedernes indbyrdes forhold, idet den legitime måde at være sammen på kendetegner ”de gode steder”. Men er dette også tilfældet i dette studie? For at afsøge svar på dette, vil jeg i det næste kigge på hvordan informanterne oplever, at andre ser på og vurderer deres opvækstkvarter. Herigennem kan vi få et indblik i de normative og symbolske vurderinger, der knyttes til de forskellige steder. Også her viser der sig et

tankevækkende slægtskab imellem Tovshøjsskoleområdet og Strandskoleområdet. Det skal jeg illustrere senere. Lad mig i stedet først fremdrage et par pointer fra informanterne fra Katrinebjergsskoleområdet, der, i sammenligning med informanter fra de to andre skoleområder, langt sjældnere oplever, at andre vurderer deres opvækstkvarter *negativt*.

Faktisk er det primært positive vurderinger informanterne fra Katrinebjergsskoleområdet lægger øre til, når de oplever andre tale om deres opvækstkvarter. Johanne møder kun positive tilkendegivelser fra folk, når snakken falder på hendes opvækstkvarter og selv fremhæver hun den centrale placering tæt ved universitetet. Silas oplever ligeledes, at folk taler positivt om kvarteret og beliggenheden tæt på byen. Herudover fremhæver han, at folk betragter området som almindeligt:

”Ja, rigtig, rigtig almindeligt. Det er jo nede i sydbyen, at der bor lidt flere rige og så nede i Risskov og så er der jo de steder, hvor man tænker, der bor fattige mennesker, men altså Aarhus Nord, det er jo gennemsnitligt.”

Ud over mange positive vurderinger udtrykker flere informanter fra Katrinebjergsskoleområdet, at folk ofte ikke kender meget til deres boligområde og sjældent kan danne sig et præcist billede af, hvor i byen kvarteret er lokaliseret. Claes’ oplevelser er et eksempel på dette:

”...de kender ikke til stedet (griner). Altså, hvis du siger Hasle eller Viby, så ved folk, hvor det er, men der er ingen der ved, hvor Katrinebjerg ligger. Så siger man efterhånden bare; ’jeg kommer fra Aarhus Nord’.”

Ninna er den eneste informant fra Katrinebjergsskoleområdet, der har oplevet, at folk har haft negative forestillinger om området:

”Det er sjovt, for det har ændret sig sådan lidt efterhånden, synes jeg. Nu er der mange, der er sådan lidt; ’ej, der er da meget ballade’. Men der er også mange der sådan; ’hvor ligger det? Det ved jeg ikke, hvor er’, eller sådan...”

Noget tyder således på, at Katrinebjergskoledistriktet lever en mere anonym tilværelse i folks bevidsthed end tilfældet er med Tovshøjskoledistriktet og Strandskoledistriktet og at negative vurderinger mere optræder som undtagelser.

Informanter fra de to andre skoledistrikter oplever omvendt, at folk ofte knytter negative forestillinger til deres områder, og det af to forskellige årsager. Ifølge informanter fra Strandskoledistriktet er det områdets velstand, der giver anledning til negative vurderinger og fordomme udefra, mens informanter fra Tovshøjskoledistriktet fremhæver folks forestillinger om uro, ballade og kriminalitet i området som grundlag for negative vurderinger. Lad os se et par eksempler på denne forskel og efterfølgende analysere, hvilken betydning det har for informanternes muligheder og strategier.

Jeppe fra Strandskoledistriktet, der som vi tidligere i kapitlet har set, oplever at kvarteret har forandret sig i negativ retning, fortæller, at han er holdt op med at fortælle, hvor han kommer fra:

”Nu, når jeg sådan snakker om det, så pga. det det er blevet til, så siger jeg ikke at jeg kommer fra Risskov. Så siger jeg, at jeg kommer fra Aarhus. Jeg snakkede med en, som jeg har stor respekt for, og der boede jeg stadig hjemme og min adresse var ude i Risskov, øhh... og så skrev jeg min adresse til ham og så stod der 8240 Risskov. Så var han sådan ’Arghh, den skal du sgu se at få ændret’, for der er kommet sådan en negativ ladning omkring stedet.”

Det er et gennemgående tema i fortællingerne fra Strandskoledistriktet, at informanterne oplever, at folk udefra fordomsfuldt betragter dem som snobber og til denne stereotypi hører bl.a. forestillingen om rige forældre, der giver deres børn, hvad de peger på. Anna har oplevet det, fordi hun har en kæreste fra en anden by:

”Altså Risskov er jo kendt for at være meget snobbet, og min kæreste er fra en anden by, og Risskov det er meget ’uhaa’. Det synes jeg overhovedet ikke. Jeg synes, jeg er meget jordnær, må jeg nok sige, men han kendte mig ikke i starten. Han syntes, jeg var en forfærdelig Risskov-snob, som han sagde, jeg ved ikke lige, hvad man skal sige til det... han er blevet klogere.”

Også Sasja fortæller, at det ofte er forbundet med en længere serie af forestillinger, når folk udefra registrerer, at hun er vokset op i Risskov:

”Det generer mig rigtig meget, fordi at de snakker jo ikke med mig. De tager, hvor jeg bor henne, og så laver de en karakter af, hvem jeg er, og det, synes jeg, er træls, fordi jeg måske selv synes, jeg er meget atypisk for nogen af de andre, som bor dernede, at jeg ikke... jeg køber tøj i H&M, som alle andre gør. Jeg har ikke... jo, jeg ved da godt, at jeg måske har lidt flere penge og kan nogle flere ting end nogle andre, men så er det altså også fordi jeg har haft arbejde siden jeg var 14 år gammel, fordi jeg gerne vil, fordi jeg synes, det er fedt. Jeg har selv sparet sammen. Det tænker folk ikke over, hvis jeg siger jeg bor hernede. ’Ej, det er godt nok en dyr taske!’. Ja, men jeg har selv købt den for de penge, jeg har arbejdet mig til. Men det er ikke så slemt. Det er jo ikke noget, jeg støder på hele tiden. Hvis der er nogen, der siger det, så kan jeg blive sådan helt sur og tænke; ’ved du hvad, så gider jeg ikke bruge tid på dig’...”

Informanterne fra Tovshøjskoledistriktet oplever også at blive mødt med fordomme og negative vurderinger. Nanna fortæller:

”Alle de steder jeg kommer og fortæller; ’jamen jeg kommer fra Brabrand’, så kigger de jo nærmest på mig som om, altså ’hallo!’ (...). Det, der kan pisse mig af, det er sådan, at folk de kommer og siger; ’ej, men du kommer fra Gellerup-parken, der er godt nok meget ballade, bla, bla, bla’. Det kan godt gøre mig sur, fordi jeg har en anden holdning til det. Nu har jeg boet der i 14,5 år, jeg ved, hvad der foregår derude.”

Også Habeeba lægger ører til negative vurderinger af området, og særligt da hun og familien en overgang bor i en anden bydel:

”De ser rigtig dårligt på det (...). De tænker, at Gellerup det er det værste sted og de snakker rigtig dårligt om det. Jeg har ikke hørt en eneste dansker sige noget godt om Brabrand, det har jeg ikke. Der er også mange, der er bange for at sende deres børn hertil. Rigtig mange...”

For flere informanter bliver de negative forestillinger noget, der påvirker sociale relationer, f.eks. i mødet med nye mennesker. Munir forklarer:

"Jeg stammede fra en ghetto, hvilket betød, at dengang jeg skulle kommunikere med andre der boede i f.eks. lidt rigere kvarterer, eller i andre stille og rolige kvarterer, så har det altid været sådan at, også at... de var skeptiske. De så på mig som en, der ligesom stammede fra et område, der var socialt belastet. Jeg kunne have noget i mig, som kunne måske gøre, at de ville være bange for mig..."

Fadi fortæller samstemmende, at mange mennesker ser negativt på Gellerup-parken, og at han mange gange har prøvet at blive afvist på grund af postnummeret på sit ID-kort:

Fadi: *"Jeg har prøvet det mange gange. Jeg har prøvet det i weekenden her i Horsens - ja afvist. Så kommer vi med to damer og en kammerat - vi skal bare ind. Det er der ikke noget af, hvis du kommer fra Gellerup-parken, 8220..."*

David: *"Hvordan føler du omkring det?"*

Fadi: *"Det er så fucked up, forstår du? Jeg får sådan nogle syge tanker i hovedet med at... det gør en så ked af det nogen gange. Man får de der syge tanker; 'skal jeg tage en gøp frem og bare komme efter ham – bare lige give ham en signal om, at det fandeme ikke er i orden, det der'. Altså gang på gang, på gang, på gang..."*

David: *"Er det også her i Aarhus?"*

Fadi: *"Det er i Aarhus og Horsens. Og selv i Aarhus, hvor vi kommer fra, der har vi ikke lov til at komme ind nogle steder. Det er næsten over det hele, forstår du? Horsens, Vejle – alle de der steder, så det er der man får de der syge tanker..."*

I artiklen *The Order of Things* (Bourdieu 1999b) reflekterer Bourdieu over det fænomen at mennesker, der lever sammen i en territoriell sammenhæng udvikler en klassemæssig habitus, der virker disponerende for deres videre færd og livschancer i tilværelsen. Pointen illustreres tydeligt

i forbindelse med Bourdieus refleksioner over en samtale med to unge mænd fra det nordlige Frankrig:

”I did not have to force myself to share in the feeling, inscribed in every word, every sentence, and more especially in the tone of their voices, their facial expressions or body language, of the obviousness of this form of collective bad luck that attaches itself, like a fate, to all those that have been put together in those sites of social relegation, where the personal suffering of each is augmented by all the suffering that comes from coexisting and living with so many suffering people together – and, perhaps more importantly, of the destiny effect from belonging to a stigmatized group” (Bourdieu 1999b: 64).

De unge mænd beretter blandt andet at alene det at fortælle, at de kommer fra og bor i La Roseraie (det udsatte boligområde de bor i) gør at folk ikke stoler på dem. ”You have to really work to win them over” (ibid.: 75) siger den ene og her er således tale om normative og symbolske skel imellem territorielt adskilte grupperinger. At negative forestillinger har betydning for de enkelte informanternes personlige og sociale liv viser sig tydeligt i mit materiale. Nehir fra Tovshøjskoledistriktet fortæller, at hun i mødet med nye mennesker holder igen med at fortælle, hvor hun kommer fra. I den forstand deler hun skæbne med Jeppe fra Strandskoledistriktet, der som vi husker, ligeledes undlader at fortælle præcist, hvor han kommer fra. Erving Goffmans klassiske stigma-begreb synes centralt her, og særligt pointen om den stigmatiseredes ønske om at passere (Goffman 2009: 115) synes vældigt rammende for Jeppe og Nehirs oplevelser og ønske om at skjule eller nedtone (hvad man i Goffmans terminologi kunne kalde) miskrediterende egenskaber. Nehir fortæller:

”Når jeg kommer ud nye steder og de hører, jeg kommer fra Gellerup – jeg har aldrig haft problemer med at sige, at jeg kommer fra Gellerup og Tovshøj, men jeg kan mærke på mig selv, at nu, når jeg vil sige - fortælle folk at jeg kommer fra Gellerup/Tovshøj, altså kollegaer, så kan jeg godt mærke på mig selv, at jeg vil gerne holde det lidt tilbage, for der er mange fordomme... nogle ting har de ret i, men meget af det, er også meget forkert, så...”

Loic Wacquant diskuterer samme tematik i en række tekster (Wacquant 1999; 2007; 2008), der analogt til ovenstående trækker på inspiration fra Goffmans stigma-begreb. Wacquant videreudvikler stigma-begrebet og knytter dimensionen omkring det territoriale til Goffmans tre klassiske stigma-typer. Wacquant diskuterer således den territoriale stigmatisering som unge i

bestemte områder oplever, fordi deres boligområde i symbolsk forstand rangerer lavt og knyttes til forestillinger om dårlig moral, kriminel og afvigende adfærd, etc. Wacquant diskuterer det fænomen, at individer så at sige påtager sig eller identificerer sig med det omgivende miljø og det billede andre og omverdenen har af et bestemt område. På grundlag af en interviewsamtale med Rickey, en såkaldt hustler fra en amerikansk ghetto, ræsonnerer Wacquant:

”...holding a stable and well-paid position, a ”legit job” capable of guaranteeing a modicum of security, has never really been part of his expectations: when marginalization becomes part of the order of things, it deprives one even of the consciousness of exclusion. Better yet, Rickey is ready to assume responsibility for it: he says that he is hyper and, all things considered, personally incapable of submitting himself to the discipline of wage labour. But how could one fail, on the one hand, to relate Rickey’s ”hyperness” to the environment of permanent violence and relentless material precariousness that is the only one he has experienced since childhood and, on the other, had he not been ”hyper” to start with, the substandard marginal jobs to which he is de facto consigned are guaranteed to make him that way? (...) In any case, the only work on the horizon for Rickey and his peers is an unskilled service job, somewhere ”behind a counter”, ”flippin’ hamburgers” or ”cleaning shit”, with little hope of promotion, no employment security, no paid vacation, social security or health care and for a wage which, in the best of situations, is barely enough to avoid outright starvation” (Wacquant 1999: 153-154).

Wacquant knytter således det omgivende miljø til Riqueys selvforståelse og sætter et tankevækkende spørgsmålstejn ved, hvad Riqueys grundliggende problematik egentlig vedrører. Er Riqueys hyperness udtryk for noget substantielt ved Riqueys karakter? Eller er der tale om en relationel forbindelse imellem miljø og identitet? Dvs. bidrager miljøet med dets permanente vold og ubarmhjertige materielle utryghed til Riqueys karakter eller hyperness? Som Wacquant pointerer, har Rickey aldrig oplevet andet end et sådant miljø, hvorfor hans forventninger til sig selv og omverdenen ej heller er andre. Sammenholdt med negative vurderinger udefra bliver erfaringerne i kvarteret således habituerende, og i den forstand noget Rickey identificerer sig med.

Wacquants bysociologi deler fokus med den bysociologiske tradition, hvis interesse (ofte) eksklusivt er rettet imod (den såkaldte) *ghetto* eller det udsatte boligområde, jf. kapitel 3, og på den måde adskiller mit arbejde og mine fund sig fra Wacquants pointer. For som jeg har illustreret er territorielt betingede nedvurderinger ikke forbeholdt de mindre privilegerede; informanter fra Strandskoledistriktet oplever ligeledes negative holdninger og forventninger, om end grundlaget for og antageligvis også konsekvenserne af disse er ganske anderledes og mindre vidtrækkende. Der er med andre ord tale om en anderledes form for territorial stigma og dette

fund kan antageligvis finde (dele af) sin forklaring i den danske kontekst⁶³, hvor det også synes karakteristisk at lægge afstand til velstand eller *de rige* og nærmere identificere sig med en slags mellemposition baseret på *det lige* og *det almindelige*, sådan som også Skjøtt-Larsen, Faber og Prieur & Rosenlund har fundet empirisk belæg for, jf. kapitel 3.

Konkrete konsekvenser af de andres vurderinger

At informanter fra både Strandskoledistriktet og Tovshøjskoledistriktet oplever fordomme og negative vurderinger udefra, er således én central dimension i interviewmaterialet - noget andet er, hvilke konkrete konsekvenser dette får for informanternes tilværelse. Her tegner sig en interessant forskel. Det viser sig nemlig, at mange familier fra Tovshøjskoledistriktet vælger at flytte væk fra området, hvilket ikke gælder for familier fra Strandskoledistriktet. Så på trods af negative vurderinger udefra og egen afstandtagen til velstand og materielle værdier, oplever informanterne fra Strandskoledistriktet ikke, at deres familier på den baggrund flytter væk fra området. Anderledes forholder det sig for informanterne fra Tovshøjskoledistriktet. Her er Erhans, Salmas, Nannas og Habeebas familier alle flyttet væk fra området. Vi kender dette fænomen fra forskningslitteraturen på området, jf. kapitel 3, herunder Andersens pointe om, at ressourcestærke beboere med tilknytning til arbejdsmarkedet og sociale kapitaler ofte fraflytter belastede områder og erstattes af borgere på overførselsindkomster, ofte med sociale problemer. Salmas fortælling er et eksempel på en sådan fraflytnings-strategi:

”Vi brød os ikke om området (griner)... selvom det var meget sådan, at man kunne føle sig tilpas, så følte vi ikke, vi kunne lide at bo i ghetto-område, og det kunne vi heller ikke fra starten af, og så begyndte der at være mere og mere ballade, med nogle familier (...) nogle blokke nede fra vores. De var vist kommet op at skændes, to familier, og det var sådan rigtig voldeligt, fordi at den ene familie prøvede at kaste... de havde sådan en økse, for at komme op til den anden, og det var sådan helt vildt, og der kom politi med hunde og der var helt vildt mange mennesker og vi syntes ikke, vi passede ind der, på den måde...”

Baggrunden for valget om at flytte er tre-delt. Først er der familiens egne oplevelser af ufred, vold og sociale problemer i området (som vi har set mange eksempler på tidligere i kapitlet og som ovenstående citat illustrerer), dernæst omverdenens syn på området (som kapitlet også har

⁶³ Samt naturligvis i det faktum at indeværende afhandlings fokus, til forskel fra Wacquants arbejde, er rettet imod ikke blot de mindre privilegerede, men et bredere udsnit af den sociale lagdeling og territorielle struktur i byen.

illustreret) og endelig følelsen af ikke at passe ind kulturelt. Flytningen er forbundet med mange refleksioner:

"Hmm... Nej, for jeg er også meget enig i at vi skulle flytte derfra (rømmer sig). Jeg synes ikke, jeg har sådan... altså jeg har kontakt med mine folkeskoleelever, altså dem jeg gik i klasse sammen med(...), men nogle gange føler jeg også, at de har sådan den kultur, der er i Brabrand stadigvæk i sig... (rømmer sig)... sådan altså nogle af de negative ting, sådan... at nogen gange synes jeg, de er sådan lidt for højlydte og sådan noget, hvilket... det kan godt være det, bliver sådan lidt til grin... (rømmer sig). Men man mindes også den gang, så der er meget humor og sjov i at være sammen med dem (...). Der en gruppe, der ikke har kunnet komme... har kunnet været en del af den anden del, altså den store del af samfundet (rømmer sig), og så lever de sådan lidt for sig selv, jo... og det... der ender man i nogle... altså den store del af samfundet, det er, hvor man kommer videre, man får en uddannelse og alle de ting, og når man ikke kan komme ind i det, så begynder man at lave andre ting og det er jo kriminalitet og... ja... (rømmer sig) (...). Det er det, jeg synes, der er negativt ved, at man laver sådan nogle ghettoer. Så holder folk sig derinde, de gider ikke komme ud, fordi de føler sig hjemme. Resten er sådan lidt fremmed for dem og så lever de bare i deres egen verden derovre."

Som det fremgår af citatudskriften, rømmer Salma sig meget her, og i interviewsituationen oplever jeg det, som om det er svært for Salma at tale om de negative ting ved Tovshøjskoleområdet, for det er jo hendes gamle kvarter med hendes gamle venner og klassekammerater, som hun stadig synes at føle et slægtskab med. Men på en måde har hun og familien jo vendt området ryggen og er kommet videre ind i, hvad Salma kalder *"den store del af samfundet"*. Hun har i kraft af sine og familiens ressourcer og kapitaler ændret sine forhold (jf. også forrige kapitel om Salmas habituelle kampe i forbindelse med skolelivet og ungdomsuddannelsen), og har bevæget sig væk fra de symbolske nedvurderinger og normative distanceringer, der, som vi har set, forbindes med området. Salma er således en informant, der står imellem forskellige habitater, såvel i skolesammenhænge som i boligsammenhænge og i interviewet er det tydeligt, at disse bevægelser har udfordret Salma habituel og stadig giver anledning til mange eksistentielle overvejelser.

Betydningen af det stedlige tilhør og fænomenet omkring fraflytning er også Valerie Walkerdine, Helen Lucey og June Melody's fokus, når de i udgivelsen *Growing Up Girl* (2001), på baggrund af kvalitative studier af britiske piger og unge kvinders forståelse af og tilhør til social klasse, analyserer sammenhængen imellem sted og klassesetilhør. Forfatterne konstaterer, at informanterne i studiet bruger ejerskabet til boligen som en helt central klassemarkør og måde at forstå deres position i forhold til andre grupperinger. Ejerskabet og bevidstheden om *boligens geografiske placering* fungerer for informanterne som en slags mental sorteringsmekanisme, der markerer den type mennesker, informanten føler sig som en del af og den type mennesker, informanten ikke føler sig som en del af. I den forstand forstår Walkerdine, Lucey og Melody sted som en central markør af klasseforskelle, og de noterer, at steder fungerer som arenaer for mening, som mennesker bruger i deres fortællinger om sig selv - fortællinger der således definerer dem som mennesker:

”...no wonder so many working-class families grabbed with both hands the chance to move out of places that were discursively constructed through notions of deviance, deficit and failure (...), in an attempt to tell a different story about themselves. In this sense, then, location and place have a central role to play in understanding class in the present. In particular, as work from the tradition of cultural geography demonstrates, class is something that is located spatially. It is in the neighborhood and the house...” (Walkerdine, Lucey & Melody 2001: 36-37).

Analogt hertil konstaterer også Kallstenius (2010), at unge identificerer sig med deres boligområde og kategoriserer andre ud fra, hvor de bor. Kallstenius diskuterer unges skoleskift som resultat af deres ønske om at ”*frigöra sig från det territoriella stigma som följer av att bo i en socialt utsatt (...) förort*” (Kallstenius 2010: 147), og hun beskriver at sådanne skift ofte opleves af den unge som ”*ett smärtsamt möte med sociale og ekonomiska skillnader*”. Vi har set eksempler på sådanne smertelige møder med nye, ukendte skole-habitater i Fadis, Munirs og Habeebas fortællinger, jf. forrige kapitel, og i Salmas tilfælde har vi set det ikke bare i forbindelse med ukendte skole-miljøer, men også i forbindelse med fraflytningen fra det kendte område.

Om at forstå sig selv som forskellig fra de andre

Som skitseret slutteligt i kapitel 7 om informanternes familieerfaringer forstår også Richard Jenkins spørgsmålet om kategorisering som centralt i udviklingen af identitet. Jenkins anfører, at menneskelig viden er baseret på klassifikation og at to indbyrdes afhængige processer er

centrale; specifikationen af hhv. ligheder og forskelle. ”*Similarity and difference are implicit in the other; one does not make sense without the other*” (Jenkins 2000: 7) forklarer han og skelner grundlæggende imellem, hvad han kalder selv- eller gruppeidentifikation og kategorisering af andre. Jenkins forstår således identitet som en dialektisk proces imellem internt-orienterede identifikationer (selv/gruppe) og eksternt-orienterede kategoriseringer af andre. Ifølge Jenkins gennemlever mennesker et kontinuum af socialisering igennem tilværelsen, strækkende sig fra den første uformelle socialisering i familien (hvor kategoriseringsarbejdet grundlægges (Jenkins 1994: 202-203; 1997: 58; 2000: 11)) over andre uformelle sammenhænge som venskaber, slægtskabsrelationer, seksualpartnere til mere formelle arenaer som f.eks. skole og arbejdsliv. Igennem den årelange socialisering formes således grundlaget for at skille os (eller mig) fra dem (eller den anden) som en helt central komponent i identitetsopbygningen.

I forlængelse af Walkerdine, Lucey & Melody’s accentuering af *boligens geografiske placering* som komponent i mentalt sorteringsarbejde og Kallstenius’ (2010) konstatering af unges identifikation med eget boligområde og kategorisering af andre på baggrund af deres, kan Jenkins’ os/dem-kategoriseringslogik bidrage med en forståelse af, hvordan informanterne i mit studie forstår sig selv som forskellige fra andre – og hvordan dette kategoriseringsarbejde er territorielt organiseret.

Som anskueliggjort tidligere i kapitlet; når informanterne som børn og senere som unge, bevæger sig rundt i deres boligområder, så er det inden for en forholdsvis lukket geografisk kontekst, hvilket styrker og cementerer homologien imellem de singulære habitus’er og habitatets karakteristika, som betonet af Bourdieu. Det betyder, at det (oftest) først er i ungdommen, at informanter begynder at sammenligne sig med andre – *fra andre områder* – for de flestes vedkommende i forbindelse med 10. klasse, ungdomsuddannelser, efterskoler, m.m. Men betyder det så, at der ikke er nogle forskelle at opleve og bruge i identitetsarbejdet inden ungdommen springer den territorielle ramme og bringer informanterne i kontakt med andre områder? Nej, men inden informanterne begiver sig ud af deres barndoms geografiske kontekst og præsenteres for *verden udenfor*, så foregår dette arbejde *internt* i områderne. Så bliver det et forskelsarbejde, hvor skoledistrikternes interne differentiering bliver afgørende, og denne differentiering er i sagens natur mindre end den differentiering, der mere overordnet er imellem de *forskellige* skoledistrikter, der jo strukturelt står meget forskelligt i forhold til hinanden, jf. kapitel 5. Men uagtet at de interne forskelle er mindre, så bruges de flittigt af informanterne og

eksempler på sådanne identifikationer og kategoriseringer findes i stort antal i interviewmaterialet. Og det er ofte territorielle grænsedragninger markeret af bestemte *veje* og *steder*, som orkestrerer dette klassifikationsarbejde.

Som skitseret i flere sammenhænge er Katrinebjergskoledistriktet det mindst homogene af de tre skoledistrikter, og den interne differentiering her, samt udvekslingen med og indflydelsen fra omkringliggende skoledistrikter giver informanternes kategoriseringsarbejde et mere varieret præg. Den territorielle grobund for kategoriseringer har vi først i kapitlet set mange eksempler på; her var det særligt de interne forskelle imellem villakvarterne og f.eks. Kalmargade, som informanter anvendte i deres kategoriseringsarbejde, ligesom forskellene imellem eget skoledistrikt og trygheden der, over for de tilstødende udsatte boligområder for mange betragtedes som centrale og væsentlige forskelle imellem os og dem.

I Strandskoledistriktet er det i flere informanternes fortælling særligt to centrale veje – Grenåvej og Nordre Strandvej, der markerer den interne differentiering imellem hvad man kunne kalde meget rig, rig og mindre rig. Andreas fortæller:

”Der er byggerierne nede ved vandet og så kan du så komme længere og længere op og så kommer der så en stor vej, der adskiller os fra Bilbyen, hvor, som man siger, der bor alle de fraskilte mødre (...). Altså i det lokale Risskov, der handler det om Nordre Strandvej - den der går ned igennem, og det er også den, der adskiller de huse, der ligger ved vandet og de huse, der ikke ligger ved vandet, og så er der så den helt forkerte side af vejen og det er så på den anden side af Grenåvej.”

Anna bekræfter samme pointe, når hun fortæller om forskellen på de der bor tæt ved stranden og så alle de andre:

Anna: ”Det er tonen omkring dem, men også - jeg synes ikke de hilser på samme måde. Det er, som om de er sådan lidt finere i det. Det er svært at beskrive, men det er, som om det er sådan lidt finere end at bo på den der side af Grenåvej (...), og så lige imellem Grenåvej og Nordre Strandvej, det er sådan OK, og så er det rigtig godt nede ved vandet, og sådan er det jo i Risskov (...). Der er inddeling, så det vil noget, men der er også

prisforskelle. Bare du kommer over på den anden side af vejen, så bliver huset en halv million dyrere”

Olivia, der selv bor på *”den forkerte side”* af Grenåvej, konstaterer samstemmende, at denne kategorisering var aldeles virksom i skoledistriktet og at hun og hendes veninde fra samme vej delte billedet af at have det både bedre, hyggeligere og livligere end dem, der boede i de fine huse imellem Nordre Strandevej og vandet – huse der var *”kedelige at komme ind i, fordi de var så ordentlige”*.

Også i Tovshøjskole-distriktet markerer bestemte veje og dele af skoledistriktet forskelle, som informanter bruger i deres forståelse af sig selv og andre. Her spiller Edwin Rahrs Vej en afgørende rolle i mange informanternes erindringer, som gaden der adskiller et mere roligt Tovshøj fra mere urolige dele af området – en grænse som flere informanter beskriver, at de som børn ikke måtte krydse. Her er det således ikke økonomiske forskelle informanterne refererer til, men forskellen imellem mere eller mindre social (u)ro.

På den måde hænger disse grænsedragninger og os-dem-klassifikationer sammen med de oplevelser i kvarteret, som de unge i forvejen har givet udtryk for, og som allerede er illustreret igennem kapitlet. Den centrale pointe her er, at informanternes klassifikationer ifølge Jenkins *grundlægges* i den tidlige barndom, og at dette *grundlag* følgelig sætter standarder for efterfølgende kategoriseringer – hvorfor det må betragtes som betydningsfuldt, at informanterne netop oplever at have gennemlevet barndomme i forholdsvist lukkede geografiske kontekster, dvs. inden for bestemte territorielt organiserede sociale kontekster, hvor der nok er interne forskelle, men hvor der dog, som den kvantitative del af undersøgelsen har illustreret, er akkumuleret en specifik kapitalvolumen, dvs. distinkte produktionsbetingelser, der ifølge afhandlingens ræsonnement får afgørende betydning for informanternes skemaer for perception, bevidsthed og handling.

Det er med andre ord ikke sådan, at informanterne kategoriserer sig selv i forhold til *alle de andre mulige sociale aktører og sociale betingelser* i det samlede sociale rum, men at dette habituerende identitetsarbejde *som udgangspunkt* foregår mere internt i relativt lukkede socialgeografiske kontekster. Først senere i ungdommen får informanter mulighed for at udvide

deres geografiske horisont og derigennem få nye kategoriseringskomponenter til identitetsarbejdet.

Informanter som lokalsamfunds- eller modernitetsfigurer?

Ovenstående analyse peger på en central pointe i spørgsmålet om stedets betydning. Som vi husker, skitserede Simonsen to kronotoper i sin granskning af litteraturen på området, hhv. lokalsamfundsfiguren og modernitetsfiguren og pointerede efterfølgende, at ingen af disse alene kan bidrage med en dækkende beskrivelse af moderne urbant liv. Denne pointe synes meget central i forhold til mine data, idet ovenstående analyse netop indikerer, at informanterne om deres barndom (i højere grad) udtrykker at have levet i overensstemmelse med *lokalsamfundsfigurens* træk, dvs. i miljøer, som de oplevede som fikserede områder med forholdsvis faste grænser – særligt udtalt i Tovshøjskoledistriktet og Strandskoledistriktet der, som anskueliggjort førhen, er karakteriseret ved en relativ homogen kapitalsammensætning og – volumen. Med ungdommens transition oplever informanterne en større geografisk mobilitet, der således nok bedre indfanges af pointer forbundet med *modernitetsfiguren* – stedets vigende betydning, fragmentering, opløsning af traditionelle sociale bindinger til sted og familieslægt. I forhold til afhandlingens livshistoriske perspektiv med modningen fra barndom over ungdom til begyndende voksenalder, synes Simonsens forbehold over for de to figurers singulære forklaringskraft således plausibel og nyttig.

Hvad der imidlertid kan synes endda endnu vigtigere, er Simonsens afstandstagen til forestillingen om *det specifikt urbane* (dvs. *enten* lokalsamfund *eller* modernitet) til fordel for hævdelser af (kapital- og praksisrelateret) *forskellighed*, såvel *internt* i bykvarterer, som *imellem* bykvarterer.

Denne pointe er meningsfuld i forhold til denne afhandlings analyser, der jo netop har vist strukturelle og mentale erfaringsbaserede forskelle de tre skoledistrikter imellem – senest i indeværende kapitel, hvor territorielt betingede forskelle i forhold til følelsen af tryghed og trusler, jævnaldrenes betydning, oplevelsen af adskillelse og andres vurderinger bl.a. har været behandlet – og tidligere i forbindelse med eksempelvis mobilitetsgraden i informanternes rejsemønstre i deres familier, jf. kapitel 7.

Spørgsmålet om lokalsamfund eller modernitet, forstået som distinktionen imellem ikke-mobilitet og mobilitet, forfølges i kommende kapitel, hvor uddannelsesvalgene og de unges

oplevelser (og reelle besiddelser) af muligheder i tilværelsen analyseres netop som udtryk for, hvad man kunne kalde forskelle i (ikke bare geografisk, men også) symbolsk mobilitet.

Kapitel 10. Erfaringer med ungdommen og uddannelsespositioneringerne

Som skitseret i kapitel 2 beskriver litteraturen ungdommen som en transition imellem barndom og voksenalder og denne transition betragtes i dag som almindelig på tværs af samfundslag. Ungdom, som en periode forbundet med midlertidig uansvarlighed, er således ikke længere forbeholdt borgerskabets børn. Mine undersøgelser bekræfter denne pointe. I indeværende kapitel skal vi se på informanternes erfaringer med ungdomslivet. Og her viser det sig, at for alle informanter – på tværs af de tre skoledistrikter – er ungdommen forbundet med en række skift og en bevægelse imod mere selvstændighed, mere ansvar og mange overvejelser. At ungdom er blevet demokratiseret og således mere ligeligt fordelt imellem samfundets klasser, betyder dog ikke at samtlige informanter erfarer ungdom på den samme måde og Bourdieus pointe om, at man dårligt kan betragte unge som én social enhed med fælles interesser, synes, forholdt til mine data, central og vedkommende.

Ninna fra Katrinebjergskoledistriktet anvender ordet '*careless*' som en rammende betegnelse for perioden og den midlertidige uansvarlighed, som litteraturen, jf. ovenfor, også beskriver, men som vi skal se i det følgende, er erfaringen med ungdommen som en *careless* periode ulige fordelt og kapitlets ærinde er at illustrere, hvordan informanternes erfaringer med ungdomslivet dels *deler* en række karakteristika, dels udtrykker betydelige forskelle, der på trods af

demokratiserings- og individualiseringstendenser i vor tidsepoke, synes forankret i de unges sociale position, herunder deres territoriale tilhør.

Kapitlet er disponeret omkring følgende spørgsmål, der tjener til at præsentere en samlet analyse af informanternes erfaringer med ungdomsperioden.

Først og fremmest skal vi se på informanternes umiddelbare overvejelser omkring ungdomsperioden og de privilegier og udfordringer, der er forbundet hermed. Herunder hører spørgsmål om egne og andres forventninger, skismaet imellem frihed og ansvar og overvejelser om økonomiske udfordringer. Vi studerer de unges rejseaktiviteter, som illustrerer centrale pointer omkring *geografisk* mobilitet, ligesom vi naturligvis retter opmærksomheden imod afhandlingens helt centrale interesse, nemlig de unges uddannelsespositioneringer, som demonstrerer fundamentale pointer omkring informanternes sociale og *symbolske* mobilitet, herunder det mere overordnede spørgsmål om informanternes livschancer.

Ungdommen. En 'careless' periode?

"Jeg synes tit unge har den der sådan 'careless' – alt-kan-ske-agtige indstilling til tingene, og det er selvfølgelig både godt, men man skal jo selvfølgelig også have lidt af det andet, måske mere realistiske billede på tingene, ik'. Men som hovedsag synes jeg det er en rigtig fin indstilling at gå til tingene med, den der positive og fremadrettede og masser af vind i sejlene og gå-på-mod og sådan..."

Sådan formulerer Ninna fra Katrinebjergskoledistriktet sig om ungdomsperioden, og citatet udtrykker vældigt rammende skismaet imellem informanternes erfaringer med ungdommen som en fri, sjov og spændende periode, men også en tid med tiltagende ansvar og en længere række af overvejelser og bekymringer. I det følgende skal vi som annonceret se på informanternes umiddelbare overvejelser omkring ungdomsperioden, herunder de privilegier og udfordringer, de unge beretter om samt forhold vedrørende egne og andres forventninger. Vi lagde ud med et citat fra Ninna, der introducerede termen 'careless', og lad os fortsætte med at studere fortællinger fra Katrinebjergskoledistriktet.

Fest og forpligtelser. Fortællinger fra Katrinebjergskoledistriktet

For Claes handler ungdomsperioden om fest og socialt liv med vennerne:

"Den vigtigste ting for unge mennesker, det er vel at bruge en helvedes masse tid sammen med en masse andre unge, og så længe man gør det og fester igennem og bruger sin fritid sammen med en stor flok, så er man ung, synes jeg."

Claes hæfter sig samtidig ved at man som ung skal tage stilling til uddannelse. Dette oplever han som en norm, der bevirker et pres:

"... den kommer hele tiden, synes jeg, den er overalt... når ens venner begynder at skulle studere noget - så står man til sidst tilbage og 'er jeg den eneste?' Det gør jeg ikke endnu, men hvis jeg nu kørte et år eller to mere som pædagogmedhjælper, så føler man et pres måske. Det synes jeg betegner unge meget, at der er det her pres."

Claes konstaterer, at folk mere og mere spørger til, hvad man studerer eller arbejder som – og sjældnere, hvad man interesserer sig for, hvilket øger presset. Også Johanne forbinder ungdomsperioden med det sociale liv, frihed og følelsen af at forpligtelser endnu ikke er så alvorlige, men også hun oplever en vis ængstelighed i forhold til valget af uddannelse og bekymringer om fremtidige økonomiske udsigter:

"Altså jeg har i 2 år ventet på den morgen, hvor jeg ville vågne og tænke; 'selvfølgelig, det er jo det, jeg skal læse', og den er bare aldrig kommet, så nu har jeg ligesom selv prøvet at opsøge det ved at tage socialrådgiveruddannelsen. Men den med at... hvordan det hele lige kommer til at gå? Det er selvfølgelig spændende, men det kan jo også gå galt lige pludselig, det er man jo også bevidst om, synes jeg."

Johanne fortæller at overvejelser om familie også begynder at indfinde sig, herunder bekymringer om det vil lykkes at finde en mand og stifte familie. Ninna har lignende overvejelser. Hun fortæller også om ungdommen som en privilegeret periode, som det synes bedrøveligt at skulle slippe i løbet af nogle år, når ansvar og forpligtelser i forhold til familie og arbejde uvægerligt vil tage til.

Et stigende ansvar oplever også Magnus, fordi han har arvet et hus fra sine bedsteforældre, men på trods af dette økonomiske ansvar beskriver også han ungdommen som en forholdsvis nem og fri periode. *"Det er ikke verdens største udfordring"*, erklærer han og her er han på bølgelængde

med Lotte, der hele tiden har været sikker på, at hun vil læse engelsk og derfor aldrig har stresset over valget:

"Jeg er rimelig heldig. Jeg har en god familie, gode venner og en rigtig dejlig kæreste, og det er rart, at jeg har fundet min hylde, som vi snakkede om før, at det ikke behøver at betyde noget for resten af mit liv, at jeg havde en lidt dårlig gymnasietid. Og det er sjovt, fordi vi har det skidesjovt... fredagsbar, byture, diverse ting og sager..."

Som vi ser, erfarer mange informanter fra Katrinebjergskoledistriktet ungdommen som delt imellem privilegier som frihed og masser af socialt liv og udfordringer i form af forventninger om (det rette) uddannelsesvalg og et øget ansvar. Det er dog ikke kun de andres forventninger, der er afgørende, men ofte også informanternes egne forventninger, der øger presset. Ibens fortælling er et illustrativt eksempel på dette:

"Jamen, jeg synes egentlig godt, det kan være lidt et pres nogle gange, for jeg er sådan typen, der bliver vildt utilfreds, hvis jeg får et 7-tal. Jeg kan godt køre mig selv ret hårdt, og jeg tror altså også, hvis man tager vores ungdomsgeneration, at der er meget med, at man skal have mange venner, man skal se godt ud, man skal score én, der er dejlig. Jeg tror, folk på min alder presser sig selv ret meget. Det er ikke nok bare at gå hjem og lave ingenting, man skal helst have en eller anden form for åndeligt liv – interessere sig for noget, så andre folk også synes, man er interessant. Altså, jeg tror, der er mange, der føler sig lidt pressede af det..."

For Iben vedrører forventningerne altså det sociale, kærligheden og det faglige og i forlængelse heraf nævner hun tilmed, at hun er bekymret for ikke at finde sin "plads" og for at komme til at droppe ud af uddannelser. Uddannelsesbekymringer kender også Janus til, og han mener, det er vigtigt at forholde sig realistisk og indrette sine mål efter de styrker og begrænsninger man har. Janus forholder sig kritisk til presset fra de sociale omgivelser.

Janus: *"Vi skal ikke sigte efter noget, der er fuldstændig åndssvagt og langt ude, men hellere være tilfredse med de ting vi har og de styrker..."*

David: *"Hvad kunne det være, man kunne sigte efter, som kunne være helt åndssvagt?"*

Janus: *"Det ved jeg ikke. Hvis det er noget du ved, du ikke kommer til. Noget du, hvis du sigter efter en eller anden høj uddannelse, hvor du ikke har styrke inden for det område, så synes jeg, det er... selvom man skal være optimist, så skal man også være realist på samme tid. Man skal være optimist efter de ting, man ved, man kan opnå, og så synes jeg meget, det handler om, at når vi er unge – altså for mit eget vedkommende, jeg ved, at der er nogen af mine kammerater, der går ind for, at man skal overskride sine grænser - på den positive måde selvfølgelig – men vi skal hele tiden presse os selv til at opnå noget større, end det vi har opnået..."*

Som det fremgår, udtrykker informanterne fra Katrinebjergskoledistriktet sig blandet om deres erfaringer med ungdomslivet. Nogle er afslappede, andre er mere stressede, men for dem alle placerer erfaringerne med perioden sig imellem den midlertidige uansvarlighed og det forholdsvist uforpligtende sociale liv med vennerne over for mere alvorlige positioneringer vedr. uddannelse, (og for flere tilmed) parforhold og familie.

Friheden og de uoverskuelige valgmuligheder. Fortællinger fra Strandskoledistriktet

For informanterne fra Strandskoledistriktet er det ligeledes skismaet imellem den 'careless' frihed og livet uden det store ansvar over for de øgede forventninger og uoverskuelige valgmuligheder, der præger fortællingerne. Annas udsagn illustrerer denne dobbelthed:

"Altså livet, synes jeg, er dejligt. Man er voksen uden at være voksen med ansvar, hvis man kan sige det sådan. Du er ikke bundet... nu er jeg også lidt i den luksussituation, at jeg kan bo hjemme, så jeg har det godt – ingen bekymringer som sådan. Selvfølgelig småting, men ikke noget vildt og voldsomt. Det har heldigvis for mig været nemt."

Samtidig konstaterer hun, at de mange valgmuligheder skaber angst hos hende og hendes venner – bl.a. fordi man aldrig ved, om man kender alle mulighederne og derfor kan tage et oplyst valg.

Thea har haft, hvad hun kalder et stille og roligt teenage-liv uden de store problemer og konflikter med forældrene. For hende er det også udsigten til at skulle vælge noget afgørende for fremtiden, der virker skræmmende.

Også Simon trives med ungdommens privilegier. Han beskriver perioden som en sjov tid, hvor han udvikler sig, udfordres og lærer mange nye ting. I familien og i skolesammenhænge oplever han også stigende forventninger, men Simon forklarer, at han kan lide ”at vokse med opgaven” og mærke, at han bliver bedre til det, der forventes af ham. For Simon vedrører udfordringer i forbindelse med ungdomslivet særligt eksamensperioder:

Simon: *”Jeg synes da også, jeg har haft nogle hårde perioder, men der har jeg haft et godt bagland, jeg kunne trække på. Noget familie der har hjulpet mig godt med det, der har været, og også venner for den sags skyld, kunne fortælle; ’nu går der et par uger, så er det her problem overstået’ eller de har kunnet fortælle mig, hvordan og hvorledes jeg kunne prøve at tackle det og hvad jeg skulle gøre for ligesom at løse det...”*

David: *”Og kan du nævne nogle eksempler på problemer, som du ligesom kunne være ude for?”*

Simon: *”Eksamen, synes jeg. Men det er jo ikke verdens største problem, synes jeg, men mere det at vide, at der var nogen, der holder af en og som jeg holder af, som trods alt har prøvet det begge to før og vidste, hvad det vil sige. At kunne sætte sig ind i situationen og have forståelse for, hvad det er, jeg går igennem og hvorfor det er så hårdt. Så kan de sige ’ja, men det har vi også prøvet og det er skam hårdt, men om to uger eller om en måned, så er det altså overstået, og så er du nået så langt, og så kan du nyde livet.”*

De to, Simon hentyder til, som har prøvet det før, er naturligvis forældrene der, som vi så i kapitlet om erfaringer i familien, begge er akademikere og således har lange skolekarrierer bag sig. Det er i denne ballast, Simon finder den nødvendige støtte i særligt udfordrende (eksamens)perioder.

Også Kalle og Jeppe beskriver deres forældre som centrale figurer i forhold til ungdomslivet. Kalle har haft mange opgør med sine forældre, men er nu flyttet hjemmefra og bor i en lejlighed i et attraktivt kvarter i midtbyen. Kalles far ejer ejendommen og det er, som Kalle udtrykker det, ”endnu et Risskov-privilegium”, som han nyder i sit ungdomsliv.

Jeppe fokuserer på omverdenens forventninger om at man skal være ”i gang” og på vej ”fremad”. Forældrenes holdninger er også centrale for Jeppe:

”Altså, min mor vil gerne have, at jeg starter... hun vil bare gerne have, at jeg går lige og sådan noget. Hun vil gerne have, jeg går på efterskole og sådan noget, men jeg skal bare lave noget, jeg må ikke lave ingenting. Det havde jeg en storebror, der gjorde i lang tid, og det har hun haft mange skrupler med og det har der været mange knas i tandhjule med. Det snakker hun tit om.”

Andreas og Olivia diskuterer ligeledes andres forventninger. Hvor de andre informanter fra området primært taler om deres familier og nære relationers forventninger, hæfter Andreas sig ved globaliseringen, som han mener strømliner og ensretter ungdommen, så man til sidst må *”kapitulere til kravene”*. Det er kravet om at vælge og finde sig selv i verden, som Andreas hæfter sig ved og med reference til klassisk dansk ungdomslitteratur pointerer han, at ungdommen som periode altid har været problematisk.

For Olivia bliver spørgsmålet om ungdom en slags filosofisk overvejelse om forventninger som kategorier, der kan virke determinerende og begrænsende. Hun oplever ungdommen som en periode præget af egoisme og overfladiskhed og hun nævner bl.a. folks – og sin egen – brug af Facebook som udtryk for, at man skal vise sig frem og udstille tingene, så de tager sig pænt ud. Dette er, hvad Olivia kalder, *”den grimme side”* af ungdommen. Der er også gode elementer forbundet med perioden, og de handler omvendt om, at folk også i løbet af ungdommen får mulighed for at erkende og stå ved, hvem de er – dvs. opponere imod forventningerne og de stereotypiserende kategorier:

”Jeg synes også, der er store grupperinger af de nørdede, der har deres store blomstringstid... man har lov til at være nørdet og man dyrker det intellektuelle på en eller anden måde. Det synes jeg er der er meget af...”

Sasja har efter eget udsagn levet en meget beskyttet tilværelse, hvor hendes forældre altid har hjulpet meget. Det var derfor en stor oplevelse for Sasja, da hun valgte at rejse til Asien med en veninde i 5 måneder. Efter 2 måneder får veninden det dårligt og vælger at rejse hjem. Sasja beslutter at fortsætte rejsen alene, hvilket var en stor og svær udfordring. Sasja er meget berørt, da hun fortæller om hændelsen og det er tydeligt, at oplevelsen har gjort stort indtryk. Veninden har siden hen fået det godt igen, og nu hvor Sasja kigger tilbage, udtrykker hun, at hun føler sig styrket af forløbet, om end det var svært, da det stod på.

Som anskueliggjort udtrykker informanterne fra Katrinebjergskoledistriktet og Strandskoledistriktet dobbeltheden ved ungdomsperioden. Friheden og det ansvarsløse over for forventningerne og kravene fra forældre, familie, venner og den større omverden. En interessant forskel på fortællingerne fra de to distrikter er, at informanter fra Katrinebjergskoledistriktet for fleres vedkommende har overvejelser om at stifte familie, mens informanter fra Strandskoledistriktet oftere synes at diskutere ungdommen ud fra personlige dimensioner uden reference til overvejelser om et kommende familieliv. Hvad denne forskel udtrykker har jeg ikke et præcist bud på, men vi skal senere i forhold til informanternes uddannelsesstrategier se et lignende fokus på "egne" interesser hos informanter fra Strandskoledistriktet, hvilket givetvis kan forstås i sammenhæng med ovenstående.

De store valg og de sociale udfordringer. Fortællinger fra Tovshøjskoledistriktet

Som vi har set i tidligere kapitler erfarer informanter fra Tovshøjskoledistriktet i højere grad at deres hverdagsliv er præget af sociale udfordringer af forskellig art. Sådanne udfordringer har de i varierende grader erfaret i deres familier, i deres skole-sammenhænge og ofte også i kvarteret omkring Tovshøjskolen. Deres oplevelser med og overvejelser omkring ungdommen synes at være præget af disse erfaringer og til forskel fra informanter fra de to andre skoledistrikter, er sociale problematikker således en mere integreret og hverdagsligt baseret dimension i deres refleksioner over perioden. Erhan, Nehir og Salma synes at være de informanter fra Tovshøjskoledistriktet, der ved komparation udtrykker sig mest som informanter fra de to andre områder. For disse tre er ungdomslivet præget af deres igangværende uddannelsesliv og særligt Erhan og Nehir fremhæver dobbeltheden imellem friheden, herunder muligheden for at opleve, udforske og rejse og det i perioden stigende ansvar, både i forhold til uddannelse og familie. Salmas oplevelse af ungdomslivet er ligeledes forbundet med overvejelser omkring uddannelseslivet og fremtidsudsigterne, men til forskel fra Erhan og Nehir, der fremhæver frihedsdimensionen, betoner Salma følelsen af stress som det centrale ved perioden. Som vi har set i tidligere kapitler, har Salma kæmpet betydelige kampe i forbindelse med uddannelse og sine ambitioner og succeser på den front – og det er også sådanne overvejelser og mentale udfordringer, der præger hendes ungdomserfaringer. At Salma er i gang med en uddannelse og således baserer sit ungdomsliv på en konventionel vej – som det gælder for de unge fra Katrinebjergskoledistriktet og Strandskoledistriktet - betyder med andre ord ikke, at hendes oplevelse af ungdomslivet er direkte sammenlignelig med deres. For hvor friheden og den midlertidige uansvarlighed er en central del af de mere privilegerede informanternes fortællinger,

er det meget gennemgående i Salmas fortælling at strategi, planlægning og overvejelser om fremtidige konsekvenser synes nødvendige elementer for at få planerne til at lykkes. Tingene kommer, populært sagt, ikke af sig selv, og Salmas livshistorie repræsenterer således ikke skildringen af ungdommen som en 'careless' periode.

Salma: *"Det der er sværest, når man er ung, det er at man hele tiden er stresset over, hvordan man kan opbygge sin fremtid bedst – fordi at de valg man tager, når man er ung, de har konsekvens for, hvad der sker i fremtiden (...)"*

David: *"Hvad synes du er nogle af de centrale valg, du har taget – betydningsfulde valg, som du har taget?"*

Salma: *"Uddannelsesvalg og (...) valg af prioriteringer. Hvor meget man prioriterer sine studier frem for sine venner og at man tænker; 'lige nu, der skal man ikke fokusere så meget på venner, nu skal man fokusere på noget, der vil få konsekvens for fremtiden' og så kan man nyde det bagefter – det er meget sådan noget, det er sådan lidt stressende (...). Man prøver jo at skabe sådan et perfekt liv for sig selv og prøver at lave planer, for at skabe det – men sådan, det kommer jo også an på hvilken type ung, man er. Sådan en type ung som jeg er, det er, at jeg prøver at være så målrettet som muligt, mens der er nogen, der er sådan lidt mere afslappede og siger 'jamen, tingene kommer, som de kommer...' "*

De resterende informanter fra Tovshøjskoledistriktet adskiller sig som Salma fra informanter fra Katrinebjergskoledistriktet og Strandskoledistriktet ved ikke at lægge vægt på frihed og (midlertidig) uansvarlighed som grundelementer i deres oplevelse af ungdomsperioden. Nærmere er der for disse informanter tale om sociale udfordringer, der præger ungdomslivet. Nanna er mor til en på tidspunktet for interviewet 18 måneder gammel datter. Nanna og barnets far er ikke længere sammen og ansvaret som alene-mor står i sagens natur i kontrast til de fleste andre fortællinger i mit materiale. Nanna beretter:

"Jamen, jeg føler mig bestemt ikke ung... (griner) (...). Ej, men altså, det at være ung, det ved jeg ikke, det er vel godt nok. At være ung mor, det er... (...) når man går hen og bliver mor, så er der ikke mere sjov og spas og ballade, andet end lige når man kan få en barnepige, så skal man være 100 % på. Og specielt når man har en på min datters alder.

Hun sidder da ikke stille i hvert fald, det er hun ikke født til, der skal man være 100 % på hele tiden."

Habeebas erfaringer med ungdommen knytter sig ej heller til det uforpligtende liv med festligt socialt samvær. Habeeba blev forlovet som 16-årig og gift som 18-årig. Et halvt år inden interviewet lod hun sig skille efter 18 måneders ægteskab, og denne erfaring gør, at Habeeba ikke føler sig ung og faktisk udtrykker, at hun har spildt nogle af de bedste år af sit liv:

Habeeba: "Altså, min erfaring i livet, det er ikke som en ung pige, som en der er 20 år. Men jeg prøver at gå ind i det, og spille som en ung pige og fjollet og... men inderst inde, der har jeg i hvert fald været igennem rigtig, rigtig meget i det her liv, så jeg prøver at være fjollet og lille pige, du ved, og prøver at spille ind i det."

David: "Det her med at være ung, det lyder til du forbinder det med at være lidt fjollet eller ikke have problemer eller hvordan, eller hvad tænker du om det?"

Habeeba: "Jeg er i hvert fald træt af problemer. Jeg vil gerne være den, der skubber problemerne væk og har det sjovt og livet kører videre. Det har jeg jo startet med nu, det er lidt for sent.... jeg vil ikke sige, det er for sent, men det er ikke for tidligt (...). Jeg er gået glip af en masse veninder og alt det der – det skulle jeg ikke have spildt..."

Også for Munir, Akil og Fadi er ungdomsperioden knyttet til sociale udfordringer, herunder særligt overvejelser og bekymringer omkring økonomi. Ingen af disse informanter har, som behandlet tidligere, gennemført en ungdomsuddannelse og de er således ej heller på vej imod erhvervskompetencegivende uddannelse. Økonomiske udfordringer er således en central del af disse unge mænds oplevelser af ungdomslivet og alle formulerer de ønsket om at kunne klare sig selv økonomisk. Munir forsøger igennem forskellige aktiviteter at forsørge sig selv. Det er forbundet med besværligheder;

"Jeg har lånt – jeg har været nødt til at låne og jeg hænger stadigvæk under pres med gæld. Jeg hænger meget under pres med gæld, det gør jeg hver dag og det er en af mine største udfordringer at samle det derfra. Men jeg prøver altså ligesom altid at få nogle nye ideer og komme videre og tjene hjem, for jeg er nødt til at tjene hjem, for at kunne

fortsætte, ik'. Jeg har brug for ro, men det kan jeg ikke få fordi at, for at få ro, så er du nødt til at have de midler, der kan skabe dig ro."

Munir forklarer, at han aldrig har fået hjælp af kommunen, om end han har haft mange ideer og har set mange andre få støtte til forskellige projekter. Kontakten med kommunen knytter Munir sammen med lignende skuffende erfaringer i andre sammenhænge (jf. tidligere kapitler), og dette resulterer i Munirs ønske om at klare udfordringerne selv.

"Jeg tror også pga. nogle andre sammenstød jeg har haft eller oplevelser og dårlige erfaringer, så har jeg bare altid gået med den tanke at jeg vil bare gøre det selv. Jeg vil ikke have de skal komme og sige; 'ved du hvad, det var os der fik dig til at gøre det'. Nej, jeg gør det på egen hånd, men det er ikke fordi... jeg ved sgu ikke hvordan det skal gå..."

Den økonomiske side af Munirs levevej er således usikker og på den måde lever han i økonomisk henseende mere risiko-betonet end tilfældet er med størstedelen af de andre informanter. Munir er ikke i gang med at "fremtidssikre" sig igennem en etableret uddannelse med dertil indrettede lønningsniveauer, m.m. (jf. kapitel 2 og Hansens pointer vedr. arbejdsmarkedets organisering omkring trinvist ordnede uddannelsesniveauer), hvilket synes at gøre hans færd igennem ungdomslivet mere usikker. Dette fokus på det økonomiske deler Munir ifølge eget udsagn med mange andre unge fra området, der ligesom han selv ønsker at kunne forsørge sig på den ene eller den anden måde:

"Alle de her unge, som har vokset op, det jeg ser i dem ik', det er den følelse af, at de gerne vil blive til et eller andet, hvor de kan tjene penge og så have store biler og have lejlighed, osv. De har den følelse, at de gerne vil arbejde for at få de her penge, om det så er igennem hash eller via... om de så sælger hash for at gøre det eller om de så arbejder for at gøre det. Der er så nogen, der vælger forskellige veje. Nogle de vælger at gøre det på den, hvad kan man sige, på den hvide måde og så er der nogen, der vælger at gøre det på den sorte måde. Men begge har evner og begge har formål om ligesom at komme videre og nå nogle mål..."

Munir fortæller, at mange unge i området er misbrugere af hash. Munir betragter dette som en barriere, der kun gør det sværere for kvarterets unge at nå deres mål.

For Akil og Fadi er spørgsmålet om områdets hash-forbrug også centralt. De ernærer sig begge ved at sælge hash i området, og det økonomiske incitament er således også for dem helt centralt i forbindelse med ungdomslivet. Akil forklarer, at han tjener mange penge på sit salg og har flere penge til rådighed end de fleste andre på hans alder. Alligevel betyder pengene ikke meget og han tænker ikke på at spare op. *"Det er bare nogle penge, der kommer og så går de hurtigt igen"*, forklarer Akil og uddyber, at han gerne vil have et arbejde og tjene (hvad han kalder) *"rigtige penge"*. Hash-salget hører ungdommen til, fortæller Akil og forklarer, at dem der solgte hash for 3-4 år siden nu *"er gift og har børn og arbejder normalt og åbner butikker"*.

Også Fadi beskriver økonomien som et væsentligt element i ungdomsperioden, der for hans vedkommende byder på både med- og modgang:

Fadi: *"Det har været hæslende, det har været, ja, fra at være helt nede til at komme helt op, opture og nedture på skift, flere gange om dagen, altså. Det går hele tiden op og ned, op og ned, op og ned..."*

David: *"Og hvad er det, der afgør, om det går op eller ned?"*

Fadi: *"Det er... pengene har meget at sige. Går det godt med økonomien, går det godt med dig selv? Går det godt med kærlighedslivet, så føler man det bedre inde i sig selv, forstår du? Op og ned, op og ned – det er op og ned hele tiden."*

Omend flere informanter fra Tovshøjskoledistriktet oplever sociale udfordringer i deres ungdomsliv, oplever de ligesom unge fra de andre skoledistrikter opbakning og positive forventninger fra deres familier. Et eksempel er netop Fadi, der forklarer, at hans forældre forventer, han klarer sig godt, hvilket giver ham følelsen af at *"der skal arbejdes hårdt"*, da tingene ikke kommer af sig selv.

Som det fremgår, udtrykker mange af informanterne fra Tovshøjskoledistriktet, at ungdom ikke er forbundet med den frihed og (midlertidige) uansvarlighed, som flere paradoksalt godt ved, ofte forbindes med ungdommen. Nanna, tidlig mor og Habeeba, tidligt gift og skilt, har begge oplevet sociale udfordringer, der dårligt matcher flertallet af informanternes forståelser af, hvad

ungdomsperioden repræsenterer, og Akil, Munir og Fadis økonomiske overvejelser og fokus på at tjene penge til overlevelse ser vi ikke magen til hos informanter fra de to andre skoledistrikter. Sammen med Salma synes Nehir og Erhan at udtrykke overvejelser, der mest oplagt matcher unge fra de andre skoledistrikter, og dette synes blandt andet grundet i disse unges tilknytning til uddannelsessystemet.

Spørgsmålet om, hvorvidt ungdommen er en *'careless'* periode, må således, analyseret på baggrund af de unges sociale position og de territorielt betingede produktionsbetingelser, der habituerer deres skemaer for perception, bevidsthed og handling, besvares med et for nogle; i høj grad, for andre; i langt mindre grad.

Den lange udlandsrejse. For de få

Inden vi skal kigge på de unges uddannelsespositioneringer, vil jeg tilføje en anden dimension ved de unges ungdomsliv, som markerer en tankevækkende forskel. Denne forskel handler om de unges rejsemønstre. Som anskueliggjort i kapitlet om erfaringer i familien kan rejseaktiviteter ses som udtryk for økonomisk kapital og konkret geografisk mobilitet. Som vi så i omtalte kapitel, var det familier fra Strandskoledistriktet, der havde de mest geografisk vidtrækkende vaner udi rejselivet og familier fra Tovshøjsskoledistriktet, der omvendt havde de mindst vidtrækkende rejsemønstre. Kigger man på de unges egne rejseaktiviteter, så synes disse mønstre at reproducere sig. Det viser sig, at en del af informanterne i løbet af deres ungdom vælger at bruge penge og tid på en længere rejse eller et ophold uden for landets grænser. Nogle tager af sted på rundrejser, mens andre har boet et bestemt sted og arbejdet/været på sprogskole, højskole eller udveksling. Det viser sig, at fire informanter fra Strandskoledistriktet (Anna, Sasja, Jeppe, Kalle) har valgt at rejse til fjerne himmelstrøg uden for Europa for at rejse rundt og opleve, mens blot én fra Katrinebjergsskoledistriktet har valgt denne rejseform (Claes). Tre andre fra Katrinebjergsskoledistriktet (Iben, Ninna, Janus) har været langt hjemmefra i forbindelse med hhv. arbejde, højskole og udveksling. Blot én informant fra Tovshøjsskoledistriktet har været udenlands i en længere periode. Det er Munir, der i ca. 2 år opholder sig (hos familie) i Mellemøsten, for at komme væk fra (hvad han kalder) dårlige vaner og miljøet omkring Gellerup-parken. Rejseaktiviteter og rejsemåderne er således ligeledes ulige fordelt, om end det for Jeppe fra Strandskoledistriktet synes almindeligt og ganske naturligt at rejse ud for at opleve verden på den anden side af kloden:

Jeppe: *"I mellemtiden fik jeg så en kæreste i gymnasiet, i 2.g cirka, og vi tog så ud at rejse efter jeg havde været militærnægter, så det må have været for et år siden. Sidste år tog vi af sted og så rejste vi rundt i 4 måneder i Sydamerika..."*

David: *"I Sydamerika?"*

Jeppe: *"Ja, som de fleste jo gør. Altså de fleste tager jo 3 eller 4 måneder efter de er færdige, øhh..."*

David: *"Gør de fleste det?"*

Jeppe: *"Der er mange, jeg tror, da sådan en god halvdel gør det i hvert fald. Jeg kan da nævne mange, der også er af sted nu. Der er virkelig mange, der gør det. Men det er sådan 3 måneder, og det er gerne til Indien eller Thailand eller Australien. Nu er folk så begyndt at tage til Sydamerika, for det er ligesom blevet lidt mere tilgængeligt... nu kan man faktisk være der, uden man bliver skudt, eller... det kunne man selvfølgelig også før, men nu er der en infrastruktur, der virker, så man kan komme rundt. Men man kan stadig opleve det der med, at det ikke fungerer overhovedet, og det er jo også det, der er fedt ved det. Og så er det lidt nogle andre mennesker, der rejser rundt derovre. Du finder ikke de der hostels, hvor man drikker og bare fester. Det er ikke så europæisk derovre. Der er lige storbyerne selvfølgelig, men det synes jeg, var enormt spændende, det der med at det var lidt... det var sgu lidt herrens mark derovre..."*

Simon udtrykker, at rejselivet er spændende og udfordrende, fordi man hver dag oplever noget nyt og at det følges af en *"forfærdelig rastløshed, når man kommer hjem igen"*. Anna, Sasja, Kalle og Claes fortæller ligesom Jeppe, at det er spændingen og udfordringen ved at opleve noget nyt og anderledes, der trækker i forbindelse med rundrejser under fjerne himmelstrøg. Informanterne finansierer deres udlandsrejser ved målrettet periodisk beskæftigelse, hvor der spares op. I sådanne ansættelsesforhold ses det ofte, at informanterne profiterer af deres forældres sociale kapital og tilknytning til arbejdsmarkedet i form af kontakt til lukrative netværksforbindelser og jobåbninger, som skitseret i øvrigt også i kapitel 7.

Uddannelsespositioneringerne

Sidst, men ikke mindst, skal vi se på informanternes uddannelsespositioneringer og diskutere, hvilke sammenhænge der måtte være imellem disse og informanternes erfaringer i familien, i skolen og i skoledistriktet.

Ét er at fokusere på komparationen af uddannelsespositioneringer, betragtet som uddannelsesniveauer, imellem de tre grupper af informanter. Her viser det sig, at informanter fra Strandskoledistriktet i store træk vælger lange videregående uddannelser, mens informanter fra Katrinebjergskoledistriktet vælger hhv. mellemlange eller lange videregående uddannelser. Nogle informanter fra Tovshøjskoledistriktet står uden for uddannelsessystemet, mens andre vælger erhvervsuddannelser eller korte eller mellemlange videregående uddannelser. En enkelt informant fra dette skoledistrikt vælger en lang videregående uddannelse. Se skema 4:

Skema 4. Oversigt over informanternes uddannelsesniveauer

Skoledistrikt Tovshøjskolen		Skoledistrikt Katrinebjergskolen		Skoledistrikt Strandskolen	
Informant	Uddannelses- niveau	Informant	Uddannelses- niveau	Informant	Uddannelses- niveau
Salma	LVU	Iben	MVU/ LVU	Anna	LVU/ MVU
Nanna	EUD	Johanne	MVU	Olivia	LVU
Nehir	MVU	Lotte	LVU	Sasja	LVU
Habeeba	EUD	Ninna	LVU	Thea	LVU
Erhan	MVU	Claes	LVU	Andreas	CV-baseret
Munir	-	Janus	MVU	Jeppe	LVU
Fadi	-	Magnus	LVU/ MVU	Kalle	LVU
Akil	-	Silas	MVU	Simon	LVU

Der viser sig med andre ord en homologi imellem de unges sociale position (herunder deres forældres uddannelsesniveau) og deres valg af uddannelsesniveau, og denne reproduktion af uddannelsesvalg har vi som bekendt set dokumenteret i talrige studier, jf. kapitel 3.

Hvad der imidlertid kan synes mere interessant end den blotte komparation af uddannelsesniveauer, vedrører *arten* af den uddannelse, som de unge vælger, samt – nok så vigtigt – deres motiver for disse positioneringer. Det er denne dimension, som jeg primært vil

koncentrere mig om i det følgende. Her opstår en række interessante distinktioner de tre skoledistrikter imellem, som synes at være nært forbundet med de unges sociale position, tidligere skoleoplevelser og territoriale forankring. Grundlaget for denne interesse findes naturligvis i det metodiske afsæt for afhandlingens kvalitative del, nemlig livshistorieinterviewet, hvis styrke netop er ”*dets privilegerede adgang til interviewpersonens dagligverden*”, jf. Brinkmann og Kvale, og en mulighed for at komme i dybden og få øje på informantens perspektiv og værdier, jf. Bertaux.

I skema 5 har jeg gengivet informanternes specifikke uddannelsespositioneringer.

Skema 5. Oversigt over informanternes uddannelsespositioneringer

Skoledistrikt Tovshøjskolen		Skoledistrikt Katrinebjergskolen		Skoledistrikt Strandskolen	
Informant	Uddannelses- positionering	Informant	Uddannelses- positionering	Informant	Uddannelses- positionering
Salma	Samfundsfag	Iben	Journalist/ etnografi/ sociologi	Anna	Medicin/ sygeplejerske
Nanna	Butiksassistent	Johanne	Socialrådgiver	Olivia	Designskole/ filosofi
Nehir	Pædagog	Lotte	Engelsk	Sasja	Medievidenskab (Filmproducer)
Habeeba	SOSU-hjælper/ Sygeplejerske	Ninna	Medievidenskab	Thea	Forsikrings- matematik
Erhan	Folkeskolelærer	Claes	Spansk	Andreas	Filmproducer
Munir	-	Janus	Pædagog	Jeppe	Arkitekt
Fadi	-	Magnus	Statskundskab/ socialrådgiver	Kalle	Psykologi
Akil	-	Silas	Pædagog	Simon	Historie

I det følgende vil jeg således opholde mig ved informanternes motiver for at vælge, som de gør, men analysen stopper ikke der. For at bryde med informanternes udsagn, jf. afhandlingens epistemologiske grundlag, sammenholdes udsagnene med skoledistrikternes strukturelle karakteristika, informanternes sociale position, deres familie-, skole- og kvarter-erfaringer i et samlet forsøg på at give en objektiverende beskrivelse af den plads, fra hvilken informanterne taler, og således forstå deres uddannelsespositioneringer som habituelle orienteringer.

Lad os først kigge på hvad informanterne fra Strandskoledistriktet baserer deres uddannelsespositioneringer på.

At udvikle egne ressourcer og interesser

Som nævnt var det ikke sociale problemer informanterne fra Strandskoledistriktet berettede om, når de fortalte om deres livshistorie. Alle havde de følt sig trygge, ingen berettede om særlige områder eller mennesker der skabte usikkerhed, og ingen berettede om sociale problemer i området.

Kigger man på de unges valg af uddannelse, vil man se, at de alle vælger, eller satser på at vælge, lange videregående uddannelser på universitet eller inden for de mere eftertragtede kreative uddannelser. Andreas, der vil være filmproducer er et godt eksempel. Han har sideløbende med gymnasiet gået 3 år på en eftertragtet filmskole for unge og han er samme dag som interviewet bliver foretaget på vej til et højskoleophold ved en eftertragtet filmhøjskole. Han forklarer, at adgang til filmverdenen ikke er baseret på eksamensbeviser, men er mere knyttet til meritter på CV'et, hvorfor Andreas arbejder målrettet imod de aktiviteter, der fungerer som adgangsgivende i den verden. Han er således den eneste af de unge fra Strandskoledistriktet, der ikke stiler imod en lang videregående uddannelse.

På trods af dette har han meget til fælles med sine "naboer" i Strandskoledistriktet. Det der nemlig karakteriserer disse unges valg af uddannelse og overvejelser om beskæftigelse og således deres mere overordnede fremtidsambitioner, er hvad jeg har valgt at definere som: *at udvikle egne ressourcer og interesser*. Men hvad betyder nu det?

Lad mig anskueliggøre; Jeppe vil være arkitekt, Andreas og Sasja vil være filmproducere, Simon vil studere historie, Olivia vil på designskole eller læse filosofi, Kalle vil læse psykologi og Thea forsikringsmatematik. Endelig er der Anna, som enten vil læse medicin eller være sygeplejerske. Umiddelbart betragtet er der nok tale om almindelige studievalg, men kigger man nærmere på de unges motiver for at vælge disse uddannelsesretninger, så tegner der sig et mønster, som bl.a. synes at være dirigeret af barndomsoplevelserne i familien, i skolen og i skoledistriktet. Som vi husker, var sociale problemer og utryghed ikke en del af disse informanternes barndoms- og ungdomserindringer, og det står da også klart, at ingen af de ovenstående valg synes at respondere på sådanne oplevelser eller italesættes som væsentlige herfor. Hvad der synes at ligge til grund for disse uddannelsespositioneringer, er derimod de unges ønsker om at udvikle egne ressourcer og interesser – interesser der, som vi har set i de foregående kapitler har haft gunstige vækstbetingelser i såvel familien, i forbindelse med fritidsaktiviteter og ligeledes i skolesammenhænge, hvor fortrolighed og indforståethed (scholé) har bidraget til succes. Det er denne succes informanterne nu trækker på og deres tillid til egne evner koblet med den

veludviklede kulturelle kapital synes at fungere som de trumfkort, jf. Bourdieu, de skal bruge, når adgangsbegrænsningerne og optagelsesprøverne på de valgte uddannelser skal overstiges og håndteres. Hertil kommer at disse informanter har levet i et skoledistrikt, hvor den samlede kapitalvolumen er høj, hvorfor deres oplevelser i kvarteret og med de jævnaldrende ligeledes er præget af akkumulerede ressourcer og besiddelser. Lad os kigge nærmere på informanternes positioneringer.

Jeppes forældre er arkitekter og Jeppe har netop søgt ind på arkitektskolen, hvor han er kommet videre til optagelsesprøven, der skal foregå et par uger efter interviewet finder sted. Jeppe har igennem hele sin barndom og ungdom været interesseret i det kreative og han har igennem flere år tjent ekstra penge ved at lave layout- og fotografi-opgaver for folk. Jeppe er optaget af æstetik og funktion og interesserer sig for kvalitet og hvad han kalder *gode materialer*:

”Det der med at man kan røre ved ting og det er lækkert at røre ved (...). Jeg kan godt li’ det der med, at man laver et eller andet, der er fedt. Det skal være lækkert. Det skal være kvalitet (...). Det skal være gode materialer, jeg vil gerne lave nogle ting, som fungerer godt og er lækre.”

Thea vil gerne studere forsikringsmatematik. Hun har altid syntes matematik var sjovt og spændende og hun forestiller sig at få arbejde som aktuar i et forsikringsselskab.

”Jamen, altså så kan jeg jo godt lide matematik, men jeg har ikke lyst til at blive matematiklærer, fordi jeg har ikke lyst til at stå og snakke til sådan nogle umulige børn og prøve på at lære dem noget - altså bare blive behandlet som en idiot eller sådan et eller andet, det gider jeg ikke. Og så har min fars fætter foreslået den her uddannelse, fordi de har nogen de kender, hvor begge deres piger er aktuarer. Og så var jeg sidste efterår ovre, bare sådan en enkelt dag og prøve at følge lidt med i, hvad det gik ud på, så meget som man nu kan nå på en enkelt dag, og jeg er ikke blevet afskrækket af det endnu.”

Kalle vil læse psykologi på universitetet, gerne i England, hvor han overvejer at søge ind på et prestigeuniversitet. Han ønsker at opleve, som han formulerer det, *”et lidt mere traditionsbundet universitetsmiljø”* og møde folk, der er meget dygtigere end ham selv. Han synes, psykologien er

spændende og han mener, studiet vil give ham mange muligheder i fremtiden. Kalle har haft psykologi på højeste niveau i gymnasiet:

”Det der lidt filosofiske element i psykologien og de tanker der har været bag de store psykologiske retninger, synes jeg, har været rigtig spændende (...). Det er både sjovt at se den udvikling, der har været i det og så er det også sjovt at vurdere, hvorvidt det er rigtigt det de er kommet frem til. Det med at skulle tilslutte sig en eller anden retning... det er både svært og lidt umuligt, tror jeg. Men jeg tror, det er meget sådan tankerne omkring mennesket, som jeg synes, er det spændende ved det. Altså adfærdspsykologi, hvorfor folk de handler, som de gør.”

Sasja vil gerne være producer og lave TV eller film. Siden folkeskolen har hun ønsket at arbejde med TV og medier. I gymnasiet valgte hun musik på højniveau for at kunne udvikle sig kreativt. Et par uger efter interviewet finder sted, skal Sasja starte på Medievidenskab på universitet. Sasja har været i praktik på et filmselskab og på en lokal TV-kanal.

”Da jeg var i praktik (...) og var med til at prøve at lave en nyhedsudsendelse, det var jeg bare helt vild med. Det der med ’deadline, deadline, det skal nås inden et tidspunkt, nu gør du det her, og du skal også huske det her’. Jeg er god til at have mange bolde i luften og så få ordnet det hele...”

Også Olivia, der overvejer at stile imod eftertragtede designskoler i Belgien eller England eller læse filosofi på universitet, Simon, der læser historie på universitetet og Anna vælger uddannelser, fordi de gerne vil udvikle kompetencer eller egne interesser. Anna overvejer, om hun vil læse medicin eller være sygeplejerske. Overvejelserne omkring sygeplejerskeuddannelsen beskriver Anna som et naturligt resultat af hendes interesse for fysiologi og biologi – de interesser hun også ville dyrke, hvis hun vælger at studere medicin. Det er således ikke hjælpe-dimensionen i sygeplejerskeuddannelsen, som Anna hæfter sig ved, når hun fortæller om dette karriere-ønske. I forlængelse af sine privilegerede skoleerfaringer forklarer Anna, at hun kan blive *”helt høj”* af intellektuelle udfordringer, og hun slår da også fast, at hvis hun vælger sygeplejerskeuddannelsen, så er den 2-årige videreuddannelse til anæstesisygeplejerske efter et års erhvervserfaring det efterfølgende skridt, der skal sikre hende imod *“at strande”* som sygeplejerske uden videre muligheder i tilværelsen. Faktisk er det netop

videreuddannelsesmulighederne der gør, at Anna, som hun udtrykker det, *"vil kunne slå sig til tåls"* med sygeplejerskeuddannelsen, for hun er meget bevidst om prestigeforskellen imellem de to uddannelsesvalg. Anna forklarer at alle, såvel forældre, bedsteforældre og venner, siger at hun skal læse medicin og at denne forventning altid har fulgt hende. Faktisk er det kun Annas kæreste, der i øvrigt er fra en helt anden by, der forstår hendes overvejelser om sygeplejerskeuddannelsen og Anna er således et slags omvendt eksempel på de habituelte betingede overvejelser og udfordringer, der er forbundet med at bryde med de familiære og institutionelle forventninger i informanternes sociale kontekster og således bevæge sig mere *uforudsigelige* steder hen.

At assistere og hjælpe andre igennem egne ressourcer og interesser

Informanter, der er vokset op i Katrinebjergskoledistriktet, føler sig, som skitseret i forrige kapitel, trygge i deres område, om end bestemte områder i skoledistriktet og tilstødende kvarterer og nye grupper af elever på skolen udfordrer følelsen af sikkerhed og stabilitet. Områdets mere blandede karakter synes at afspejle sig i de unges uddannelsesovervejelser og ambitioner for fremtiden. For manges vedkommende handler studievalgene om at finde måder at assistere og hjælpe andre igennem de interesser og ressourcer, man har haft mulighed for at udvikle i hjemmene og i skolesammenhænge, jf. tidligere kapitler. Dvs. informanter fra dette område ønsker at bruge deres ressourcer og interesser i pædagogiske sammenhænge eller i forbindelse med socialt arbejde.

Dette har jeg valgt at definere som: *at assistere og hjælpe andre gennem egne ressourcer og interesser.*

Som vi husker, vil Johanne gerne være socialrådgiver. Johanne har haft en tryk barndom, men er på et tidspunkt i sin ungdom, som hun selv udtrykker det, *"lidt på vej i den forkerte retning"*. Hun får kontakt med unge fra de mere belastede områder i udkanten af eller uden for sit eget skoledistrikt, og disse oplevelser og erfaringer synes at få betydning i studievalget:

Johanne: *"jeg tror bare det er, nok også i de teenageår, alle dem jeg har set der, der godt kunne have brug for et spark i røven eller noget hjælp. Det ville bare give meget mening for mig, synes jeg (...). Når man kom hjem og så, hvordan de boede og hvad de kom fra, hvor faren måske sad og drak rigtig meget og hvor man tænkte; 'de skulle bare ikke have været her de sidste mange år'... det ved jeg ikke..."*

David: *"Altså de børn skulle have haft en bedre chance i deres opvækst, eller?"*

Johanne: *"Ja, så havde det været bedre for dem at være på en institution eller bare det, at det var blevet opdaget, eller, altså... på den måde. Men jeg tror altid det har ligget i mig, det med at hjælpe andre. Jeg skulle have et meningsfuldt job på den måde (...). Det var generelt sådan en meget utryk følelse man havde, synes jeg, når man var hjemme ved dem. Det var ikke trygt, som det man kom fra, og bare det at komme hjem til dem og der var rigtig beskidt og sådan nogle ting, det ved jeg ikke, det var bare sådan... det var trist det hele, og man fik egentlig også sådan en trist følelse af at være der, hvilket nok også var grunden til, at de søgte så meget op til os i Aarhus Nord, fordi det var jo noget helt, helt andet."*

Johanne fortæller at hun egentlig har haft større forventninger til sig selv, end hvad der svarer til socialrådgiveruddannelsen, men ønsket om at hjælpe andre har i sidste ende afgjort valget. Hun tilføjer dog, at hun godt kunne tænke sig at læse videre på et tidspunkt:

"Jeg vil rigtig gerne hjælpe andre, men vil ikke bruge uddannelsen til et eller andet med at sidde på kommunen. Jeg vil rigtig gerne have præget den i en retning og så måske tage en kandidat i noget pædagogik eller et eller andet lignende, for måske at kunne komme ind i nogle institutioner og arbejde med nogle unge, eller et eller andet..."

Også Janus har et ønske om at assistere eller hjælpe og derfor har han søgt ind på idrætslinien på pædagoguddannelsen. Han vil gerne arbejde med kriminelle unge:

"Det med de kriminelle unge, det er mest fordi at der ser man en klar udvikling i deres opførsel og den måde de oplever tingene på. De har jo nogle problemer i bagagen, som ligger til grund for, at de måske har lavet nogle ting, som ikke helt passer ind i samfundet, eller de skal have noget hjælp til et eller andet, eller... jeg vil godt hjælpe andre mennesker på vej til at kunne komme ud i samfundet med nogle styrker og svagheder, som er afbalancerede, så de kan klare det. Det synes jeg er utrolig vigtigt her i livet, at vi hjælper hinanden og det er også derfor, jeg har valgt at skulle på pædagogseminariet her til sommer."

Det er tydeligt, at Janus vil bruge sine egne interesser og ressourcer i det pædagogiske arbejde, og valget af idrætspædagogik harmonerer habituelt med Janus mangeårige interesse for og erfaring med sport, udeliv og idræt. Janus har dyrket mange forskellige slags sportsgrene, været på idrætsefterskole i 10. klasse og for nylig på et 4-måneders højskoleophold i New Zealand med en blanding af undervisning og ekstrem sport. Som de unge i Strandskoledistriktet bruger Janus således sine egne interesser og ressourcer i uddannelsesvalget, men hertil knyttes en pædagogisk dimension, som ikke ses hos informanter fra Strandskoledistriktet. Janus vælger således uddannelsesretning, både fordi han synes, det er sjovt og spændende (idræt), men også fordi han gerne vil hjælpe mennesker (pædagogik) med ”*problemer i bagagen*”. Denne mentale orientering matcher, som vi husker, Janus’ oplevelser i kvarteret, hvor bestemte områder og tilstødende skoledistrikter netop betød at Janus, ligesom det er tilfældet for andre informanter fra Katrinebjergskoledistriktet, mødte og stiftede bekendtskab med grupper, der havde forskellige slags sociale problemer. Som Johanne vil Janus gerne studere videre senere hen.

Ninna vil gerne studere medievidenskab på Universitet. Ninna synes, medieverdenen er spændende, fordi medier kan være med til at påvirke mennesker. Ninna er god til at komme på nye ideer og hun kan godt lide at være kreativ. Mange af hendes ideer handler om børn. Hun vil gerne være med til at udvikle medie-programmer til børn og på den måde evt. give pædagoger nye redskaber i deres arbejde med børn. Ninna fremhæver, at det er vigtigt med fantasi og at hun synes, børn bliver unge alt for hurtigt.

Ninna: ”Jeg kunne godt tænke mig at lave et eller andet, evt. sidde og udvikle TV-programmer eller radio-programmer, eller et eller andet i den dur, tror jeg. Det synes jeg kunne være spændende. Også fordi der er meget udfordring i f.eks. at lave ungdoms- og børneprogrammer i dag, synes jeg, fordi de har ændret sig så meget i forhold til, at vi var tilfredse med bare at se et eller andet med en flaskehals, der drejede rundt, så skal de have noget helt andet nu, for det er ligesom en synd at være lille. Man skal meget hurtigt være ung, så det kunne jeg rigtig godt tænke mig. Jeg synes, det er rigtig vigtigt, det der med at lege og have fantasi (...). Altså jeg synes, når jeg får en god ide, så er det tit et eller andet med børn, altså sådan fordi at jeg synes, de er rigtig spændende og sjove og sære og skæve, ik’”

David: *"Men den her interesse for børn, den skal ikke kanaliseres over i at blive pædagog, ligesom din far?"*

Ninna: *"Nej, der har jeg altid været meget sådan... for jeg har jo arbejdet meget med børn, nej – det er ikke mig. Jeg vil hellere prøve at give pædagogerne nogle ting, eller et eller andet, hvor de så måske kan gøre tingene på en lidt anden måde..."*

Hos Ninna er der således også tale om en pædagogisk dimension i uddannelsesvalget – ikke i direkte forstand i form af at hun vil uddanne sig til pædagog, men indirekte på den måde at hendes interesser og ressourcer rettes imod et pædagogisk indhold eller mål og på en måde, hvor interesserne og ressourcerne f.eks. kan assistere og hjælpe pædagogers arbejde med børn. Som vi husker, ville Sasja fra Strandskoledistriktet også gerne studere medievidenskab på universitetet, men hvor Ninna tænker i pædagogiske baner, ønsker Sasja at blive producer – altså en jobbeskrivelse uden nogen umiddelbar pædagogisk dimension.

Flere af de andre informanter fra Katrinebjergskoledistriktet har ligeledes uddannelsesmotiver, der knytter sig til det at bruge sine egne ressourcer eller interesser til at assistere eller hjælpe andre. Lotte, der havde en svær gymnasietid med svindende engagement og dalende karakterer, vil gerne selv være gymnasielærer og være med til at give unge gymnasieelever håb i skolegangen. Selv havde hun en engelsklærer, der gjorde stort indtryk og betød meget for hende i gymnasieårene.

"Jeg vil gerne være den der engelsklærer, jeg havde i 3.g, den vil jeg gerne være for mine elever. Og så kan jeg huske, der var så mange, der prøvede at dunke ind i hovedet på os, at vi var altså nødt til at gøre noget ved vores karakterer, for det kan godt være, at vi ikke lige havde så meget lyst, men det kom altså faktisk til at have nogle konsekvenser og betydning fremover. Det synes jeg måske, bare være den retfærdige og dygtige lærer, der sådan giver en lyst til eller håb om at det skal nok gå..."

Om end Lotte stræber imod en akademisk uddannelse, så er der for hende altså også en tydelig pædagogisk dimension i valget. Den pædagogiske dimension er også til stede i Silas' uddannelsesvalg, idet han netop er startet på pædagoguddannelsen. For Silas er valget af pædagoguddannelsen naturligt, da det er en interesse og ressource, han har udviklet over de

seneste år, hvor han har arbejdet som pædagogmedhjælper. Mange i hans familie er i øvrigt også pædagoger:

”Jamen, det er jo faktisk det eneste, jeg har arbejdet med. Hele min familie er pædagoger, så jeg har selvfølgelig også drømt om at være politimand og brandmand og sådan noget, men først tænkte jeg på at læse psykologi, men det er eddermame et højt gennemsnit, man skal have for det.”

Hos Silas kanaliseres interessen for mennesker således over i en pædagogisk uddannelse og ikke, som hos Kalle fra Strandskoledistriktet, over i psykologistudiet på universitetet. Hvor Kalle interesserer sig for det filosofiske element i psykologien og retter sig imod en akademisk karriere, er Silas ikke så begejstret for fagets filosofiske dimension og lærere, der *”bare holder foredrag”*. Om livet på pædagoguddannelsen fortæller Silas:

”Det er faneme godt, det er det. Det er rigtig godt. Hyggelige, dejlige mennesker, fagene siger mig meget mere. Alle mine venner tror, at vores fag hedder rundkreds og saftevandsbrygning (...). Jeg kan godt lide pædagogik, altså med psykologi og alt muligt forskelligt, jeg synes egentlig, alle fagene er gode – også dansk, kultur og kommunikation. Jeg er ikke så vild med filosofi-afdelingen af det, det kan godt gå hen og blive lidt kedeligt, men det tror jeg også... det er lidt mine lærere, der bare holder foredrag...”

Magnus er i gang med enkeltfag på VUC, fordi han gerne vil studere statskundskab. Det er i hvert fald det, han satser på lige nu, men også han har seriøst overvejet en uddannelse indenfor socialt arbejde. Han har tænkt meget på at blive socialrådgiver og arbejde med kriminelle unge. Magnus er ikke sikker på, at hans karakterer rækker til statskundskab og hvis de ikke gør, er det sandsynligt, at han vil starte på socialrådgiveruddannelsen.

Faktisk er det kun Claes og Ida fra Katrinebjergskoledistriktet, der ikke knytter an til en pædagogisk dimension i deres valg af uddannelse. Claes er usikker på, hvad han skal studere. Faktisk ville han gerne leve af at spille musik, men han overvejer at læse spansk på universitet og måske arbejde inden for erhvervslivet. Ida vil gerne være journalist eller læse etnografi eller sociologi på universitetet.

I det mere blandede Katrinebjergskoledistrikt er der således tale om, at informanterne bruger deres interesser og ressourcer i valget af uddannelse, og for de flestes vedkommende kanaliseres disse interesser og ressourcer over i pædagogiske studie- og erhvervsretninger, hvor det bliver muligt at hjælpe eller assistere nogen, der har brug for det. Der eksisterer således en homologi imellem informanternes uddannelsespositioneringer og deres sociale position, herunder oplevelser såvel i familien, skolesammenhænge og i den territorielle kontekst.

At assistere og hjælpe andre

Som skitseret tidligere er informanternes opvækst i Tovshøjskoledistriktet, i komparation med informanterne fra to andre skoledistrikter, karakteriseret af sociale udfordringer som en integreret del af hverdagen. De unges fortællinger bærer præg af forskellige slags sociale udfordringer i familierne, faglige og sociale problematikker i skolesammenhænge, ligesom områdets sociale karakteristika dagligt/jævnligt eksponerer informanter for bl.a. kriminalitet, hærværk, misbrug, vold og jævnlig kontakt med politi.

Hvor informanter fra Strandskoledistriktet vælger uddannelser med udgangspunkt i deres ønsker om at videreudvikle deres interesser og ressourcer inden for den akademiske og kreative verden, og informanter fra Katrinebjergskoledistriktet kanaliserer deres interesser og ressourcer over i uddannelser med et pædagogisk eller socialt indhold, tegner billedet noget anderledes i Tovshøjskoledistriktet.

Tre af otte informanter fra dette område har ikke ungdomsuddannelse og er således ikke på vej imod erhvervskompetencegivende uddannelser. Blot én fra området er i gang med en lang videregående uddannelse, mens to har erhvervsuddannelser og to er i gang med mellemlange videregående uddannelser som hhv. pædagog og lærer.

Hvad der synes at karakterisere disse unge menneskers valg af uddannelse (og beskæftigelse) er, hvad jeg har valgt at kalde *at assistere og hjælpe andre*. Disse unge formulerer ikke deres valg af uddannelse som forankret i en personlig interesse eller ressource indenfor et bestemt fag eller erhvervsområde. *Selve det at ville hjælpe synes at være den grundliggende interesse eller ressource.*

Nehir går på pædagoguddannelsen. Nehir har ikke en gymnasial uddannelse, der er påkrævet for at starte på uddannelsen til pædagog. I stedet har hun gået på et såkaldt brobygger-kursus, et 1-års kursus for tosprogede med en gymnasial uddannelse, der gerne vil starte på pædagoguddannelsen. Nehir fik dispensation for sin manglende gymnasiale uddannelse inden

hun startede på brobygger-kurset. Nehir formulerer, at mange i Tovshøjskoledistriktet har det svært, og igennem uddannelsen til pædagog kan hun give noget af det tilbage, som hun har fået, da hun var barn og ung i området:

”Jeg vil gerne give det, jeg har fået af mine pædagoger og mine... det vil jeg gerne give igen. Jeg føler, man skylder de børn, der bor derude, fordi det er svært. Der er mange unge, der har det svært, men jeg synes, at hvis der er nogen, der er uddannede og de har nogen at se op til, det synes jeg, er vigtigt derude (...). Man ved jo godt, hvad de fleste af de børn går igennem og man... de står nogenlunde overfor de samme problematikker, man selv har stået i, da man var barn og ung – som teenager, så... sådan...”

Inspirationen til at blive pædagog kommer således både fra Nehirs egen kontakt med betydningsfulde pædagoger og fra hendes oplevelser af sociale problematikker i løbet af opvæksten. Det er således ønsket om *”at give tilbage”* og hjælpe, der er Nehirs motivation i valget af uddannelse.

Erhan læser til lærer. Som vi husker fra kapitel 8, var det først på de sidste klassetrin, at Erhan begyndte at interessere sig for skolearbejdet. Sammenholdt med forældrenes opbakning var klasselærerens tillid og engagement afgørende for Erhans kursskifte og på læreruddannelsen har Erhan valgt dansk som linjefag, hvilket giver ham mulighed for selv at arbejde som dansklærer, når han bliver færdig med uddannelsen. Således får han mulighed for, som Nehir, at give noget af det tilbage, som han selv fik af sin lærer i folkeskolen. Som frivillig er Erhan ligeledes engageret i integrationsarbejde, hvor han deltager i integrationsfremmende arrangementer og projekter i skoler og institutioner. Såvel der, som i uddannelsen, synes Erhans motivation således at handle om at hjælpe eller assistere andre, ligesom han selv blev hjulpet af sin dansklærer.

Habeeba har taget erhvervsuddannelsen til social- og sundhedshjælper. Habeeba arbejder primært med ældre mennesker og fortæller, at hun finder stor tilfredsstillelse i hjælpearbejdet, f.eks. i forhold til at hjælpe de ældre i deres sociale netværk. Som Nehir og Erhan tager Habeeba ikke udgangspunkt i en konkret interesse eller faglig ressource i sit valg af uddannelse - det at ville hjælpe er den grundliggende motivation eller ressource. *”Du har en rigtig god samvittighed med dig selv, når du hjælper dem, du føler virkelig, du har gjort noget stort”*, forklarer Habeeba

og uddyber at hun gerne med tiden vil tage social- og sundhedsassistentuddannelsen og måske derefter sygeplejerskeuddannelsen.

Munir har ikke en ungdomsuddannelse og er således ikke på vej imod en erhvervskompetencegivende uddannelse. Men også han vil gerne hjælpe området børn og unge og på baggrund af sin interesse for og viden om programmering og computere, bl.a. erhvervet igennem kurser, som familien har hjulpet med at finansiere, tilbyder han børn og unge at deltage i forskellige (computer-relaterede) aktiviteter:

”De unge, der render rundt og stjæler og laver indbrud og alt muligt shit og lort... jeg kan godt sige dig siden dengang (...), der har de været rigtig glade for at komme op til mig og så sidde og hygge sig (...). Det handler om at få nogle mere fornuftige og mere målrettede unge, der ved, hvad de skal senere hen.”

Munir ved hvad det vil sige at være barn og ung i området. Som vi husker fra kapitel 8 har Munir ikke gået i skole siden 9. klasse. Herefter har han brugt sin tid med andre unge i kvarterets gader:

”Den her bydel (...) og det der foregår her, de sammenstød der foregår imellem os og dem og det og det og problemer og ting og sager, du ved. Stenkastning og ting og sager, jeg lover dig, der skete ting, og det sker også en gang imellem her (...). Det var også fordi, at jeg på den tid havde problemer... sociale problemer. Jeg havde jo også, altså jeg var en uartig dreng, som man næsten ikke kunne få noget ud af, pga. at han hænger ud sammen med gutterne og ryger hash og måske kan finde på at lave ballade.”

To andre informanter fra området har også været, og er stadig, en del af et kriminelt miljø i kvarteret. Akil og Fadi ernærer sig begge ved at sælge hash i området. Her er der således tale om en anden form for assistance eller service, end vi ser hos Nehir, Erhan, Habeeba og Munir. Hverken Akil eller Fadi har på tidspunktet for interviewet uddannelse udover folkeskolen, og om end de færreste næppe (af normative årsager) vil karakterisere hashhandel som en hjælp til området, så kan deres aktiviteter karakteriseres som en slags service, der (som andre services) fungerer på baggrund af efterspørgsel.

Nanna, der ikke længere bor i skoledistriktet, er mor til en pige på 18 måneder. Nanna har, umiddelbart inden interviewet finder sted, gennemført sin 9. klasses eksamen på VUC, og skal snart starte på HG erhvervsuddannelsen for at blive butiksassistent. Nanna har arbejdet nogle år i et større butikscenter, og med sin HG uddannelse fortsætter hun således inden for servicebranchen.

Endelig er der Salma, der studerer samfunds-fag på universitet. Som skitseret tidligere i afhandlingen flyttede familien fra skoledistriktet, fordi de ikke syntes, de passede ind i det sociale miljø, hvor sociale problemer og konflikter af forskellig slags var en almindelig del af hverdagen. Salma fortæller, at hun er en af de meget få fra sin folkeskole, der har gennemført en gymnasial uddannelse og i forbindelse med sin uddannelse interesserer hun sig for politik, demokrati og menneskerettigheder. I Salmas familie har de altid diskuteret politik og derigennem har hun fået vakt den interesse som nu er grundlaget for hendes studier. Salma er således sammen med Munir de eneste fra dette område, der direkte diskuterer deres valg af uddannelse eller beskæftigelse som forankret i en interesse eller ressource indenfor et bestemt fag eller erhvervsområde.

Som det fremgår af ovenstående, er det således halvdelen af informanterne fra Tovshøjskole-distriktet, der begrundet deres valg af uddannelse og beskæftigelse som et ønske om at hjælpe andre, mens tre andre er beskæftiget med handel/service på den ene eller den anden side af loven. Blot en er i gang med en lang videregående uddannelse. Af de otte informanter er det, som netop skitseret, blot to der synes at tage udgangspunkt i en personlig interesse eller ressource i deres uddannelses/beskæftigelsespositioneringer. Dette markerer en stor forskel i forhold til de andre to skoledistrikter, hvor informanter tager udgangspunkt i egne fagligt baserede interesser eller ressourcer i deres uddannelsespositioneringer.

Homologien imellem social position og uddannelsespositioneringer

At uddannelsespositioneringer viser sig at stå i et homologiforhold til social position, dvs. klassebaserede forskelle forankret i geografiske og familiemæssige strukturer, er ligeledes Walkerdine, Lucey og Melodys pointe, når de, jf. forrige kapitel, analyserer boligen og dens geografiske placering som centrale sociale markører i menneskers identitetsarbejde. I analysen knytter forfatterne også an til de unge kvinders skoleliv og uddannelsesstrategier. De finder, at uddannelsesstrategier og muligheden for succes i uddannelsessystemet grundlægges i den tidlige

socialisering i familien, særligt igennem mødrenes tilgange til døtrene, dvs. mødrenes skole- og uddannelsesmæssige kultivering af døtrene. Forskerne finder, at denne kultivering eller forberedelse er klassebaseret, idet middelklassemødrene forbereder deres døtre rationelt på en sådan måde, at selve denne forberedelse bliver grundstenen i deres senere akademiske succes⁶⁴ (Walkerdine, Lucey og Melody 2001: 214). Walkerdine, Lucey og Melody studerer både arbejderklassepiger og middelklassepiger, og forskellene på de to grupperingers succes i uddannelsessystemet bare vokser med pigernes alder:

”The educational achievements of the two groups were very stark, with no working-class girl going on to higher education in any straightforward way, and only one middle-class girl opting out of the conveyor belt from school to university that middle-class life represented for these young women. In fact the educational trajectories of the two groups simply got farther and farther apart as they moved through the education system. It was these huge differences that prepared them for such very different places in the job market” (Walkerdine, Lucey og Melody 2001: 214).

Walkerdine, Lucey og Melody finder således, at klasseforskelle manifesterer sig i de unge kvinders uddannelsespositioneringer, og om end de fleste netop grupperer sig som det illustreres i ovenstående citat, så finder forskerne eksempler på arbejderklassepiger, der får succes i uddannelsessystemet. At det lykkes for nogle arbejderklassepiger, gør dog ikke, at man for så vidt kan sammenligne middelklassepigerne og arbejderklassepigernes baner igennem uddannelsessystemet, *”because they operate in very different circumstances and with quite different dynamics”* (ibid.). Det er ikke ved at være eller agere som middelklassepiger, at arbejderklassepiger får succes, men ved en helt anden kompleks cocktail af vilje og motivation (determination) til *at leve et anderledes liv end deres jævnaldrende venner og bekendte*, samt en særlig slags støtte fra forældrene, der ikke påvirkes og forstyrres af forældrenes egne erindringer om manglende succes i uddannelsessystemet.

At mindre privilegerede grupper må mobilisere en helt anden cocktail af vilje og motivation for at få succes i uddannelsessystemet, end tilfældet er for mere privilegerede grupper, er særligt Salma, men også flere andre informanter fra Tovshøjsskoleområdet levende eksempler på. De har alle på et tidspunkt i deres ungdomsliv bevidst måttet konfrontere deres habitus med nye sociale miljøer for at distancere sig fra tidligere sociale sammenhænge. Som anskueliggjort tidligere, er Salma et eksempel på at sådanne overskridelser fra et socialt miljø til et andet kan

⁶⁴ Stephen J. Balls begreb the embedded chooser (overfor The Contingent Chooser) udtrykker samme logik. For uddybning, se Ball 2006: 218-227.

være forbundet med smerte og mentale udfordringer, og Walkerdine, Lucey og Melody formulerer samstemmende at *"the route to upward mobility through higher education for women involves a difficult emotional trajectory and necessitates a transformation in classed subjectivity. This can be as painful and frightening as it is exciting"* (ibid.). Lignende pointer peger Jens Peter Thomsen på, når han i sin ph.d.-afhandling *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser* (2008) diskuterer klasserejsende arbejderbørns oplevelse af den videregående uddannelse som *deres eget ensomme projekt*, hvilket illustrerer en central forskel i forhold til mere uddannelsesmæssigt privilegerede børn, der oftere nyder opbakning og støtte i forhold til uddannelsesovervejelser og –udfordringer (Thomsen 2008: 126).

Uddannelsespositioneringerne som afgørende for informanternes livschancer

De tre overskrifter *at udvikle egne ressourcer og interesser*, *at assistere og hjælpe andre igennem egne ressourcer og interesser* og *at assistere og hjælpe andre* knytter sig som illustreret ovenfor til de tre territorielle kontekster Strandskoledistriktet, Katrinebjergskoledistriktet og Tovshøjskoledistriktet og pointen i denne forenkling er netop at illustrere analysens påpegning af, at de 24 informanternes uddannelsespositioneringer forstås som socialt konstruerede, dvs. positioneringerne vidner om informanternes livshistorie, herunder sociale position, familie- og skoleoplevelser, territorielle tilhør og erfaring med ungdommen. Forskellene i livshistorierne indikerer således både de individuelle og strukturelle forskelle, der bliver afgørende i forhold til informanternes livschancer, jf. Dahrendorfs accentuering af at livschancer må analyseres på baggrund af såvel strukturelle som mentale indikatorer. *"There are no structural reasons why they should succeed and therefore they have to rely on their own inner resources"* (ibid.: 162) konkluderer Walkerdine, Lucey og Melody da også om arbejderklassepigerne og formulerer videre, at uddannelsespositioneringer (for såvel privilegerede som mindre privilegerede) således er at betragte som en art habituelle skæbner.

"Middle-class children receive the message from birth that not only are they able and clever, but also that their destiny is to go to university and become professionals, a destiny that is pushed hard and has its own real constraints. This is certainly not the destiny of working-class girls, nor is it presented as such..." (ibid.).

At uddannelsespositioneringer er forankret habituel, er som vi husker, ligeledes Jenkins pointe, der jo netop accentuerer, at uddannelsesvalg og karrierer er *materielle konsekvenser* af det kategoriseringsarbejde, der grundlægges i den tidlige barndom og følgelig fungerer og udvikles

på baggrund af de sociale kontekster den enkelte er forankret i. Her formes med andre ord ikke blot individets forventninger til individet selv, men nok så centralt også omverdenens forventninger til den enkelte. Alt dette synes at relativere forestillingen om, at den enkelte unge ”frit” kan vælge sin ”uddannelsesskæbne” på et åbent marked for uddannelse i en accentuering af begrebet reproduktion, sådan som det også er dokumenteret i mange uddannelsesstudier, jf. kapitel 3. Knyttet til spørgsmålet om livschancer er det således oplagt, at informanter med (mest og længst) uddannelse strukturelt har de bedste muligheder for at opnå mere uddannelse, højere indkomster, boliger i mere privilegerede områder og på den måde bedre adgang til legitime kontekster af såvel symbolsk som af mere territoriell karakter. Den bedst uddannede (dvs. ifølge argumentationen i afhandlingen her den mest ressourcestærke) vil ligeledes tendentielt være den mest mobile, såvel i konkret som i symbolsk forstand. Konkret vil den kapitalstærke frivilligt kunne flytte og bosætte sig, hvor vedkommende måtte ønske det og således nemmere overskride territorielle begrænsninger – som diskuteret til alle tider af bysociologer i forhold til begrebet segregation og de velstillede mulighed for at distancere sig geografisk fra de mindre privilegerede. Symbolsk og socialt vil den bedst uddannede ligeledes have de bedste (trumpf)kort på hånden (jf. Bourdieu) i forhold til mobilitet, jf. pointer forbundet med modernitetsfiguren, herunder privilegiet ved gennem viden og information at være koblet på netværket og adgangen til magten (jf. Castells) og således også her udtrykke bevægelse(sfrihed)/det at være på farten (også globalt) (jf. Sennett, Virilio, Bauman) og følgelig være mindre tynget af stedets eller territoriets stabiliserende strukturer.

Distinktionen. Tre grupperinger, der markerer forskelle i det sociale rum af uddannelsespositioneringer

Afslutningsvist vil jeg objektivere mine egne resultater med Bourdieus klassiske resultater fra *Distinction*. Velvidende at Bourdieu i *Distinction* ikke interesserede sig for unges uddannelsesvalg, men analyserede den habituelle forbindelse imellem social klasse og smags- og forbrugspræferencer, så mener jeg alligevel, at Bourdieus skelnen imellem tre klasser og deres præferencer kan paralleliseres med mine fund. Lad mig på baggrund af nedenstående citat fra *Distinction* illustrere min pointe:

”In cultural consumption, the main opposition, by overall capital value, is between the practices designated by their rarity as distinguished, those of the fractions richest in both economic and cultural capital, and the practices socially identified as vulgar because they are both easy and common, those of the fractions poorest

in both these respects. In the intermediate position are the practices which are perceived as pretentious, because of the manifest discrepancy between ambition and possibilities.

In opposition to the dominated condition, characterized, from the point of view of the dominant, by the combination of forced poverty and unjustified laxity, the dominant aesthetic - of which the work of art and the aesthetic disposition are the most complete embodiments - proposes the combination of ease and asceticism, i.e., self-imposed austerity, restraint, reserve, which are affirmed in that absolute manifestation of excellence, relaxation in tension. This fundamental opposition is specified according to capital composition" (Bourdieu 2004a: 176).

Jeg har i afhandlingen argumenteret for, at informanternes uddannelsespositioneringer baserer sig på mulighedsbetingelserne i deres sociale (og territoriale) kontekster, hvilket som bekendt også var Bourdieus pointe i *Distinction*, blot jo diskuteret i forhold til forbrugspræferencer. Muligheden for at opnå indflydelse i legitime felter eller sociale kontekster, herunder uddannelsessystemet beror, ifølge Bourdieu, på spørgsmålet om *scholé* – og det er jo også graden af *scholé* hos den enkelte, der afgør forbrugspræferencer, bl.a. af Bourdieu diskuteret i forhold til fortrolighed med kunst, litteratur, m.m. Min pointe er at uagtet min undersøgelse ikke er nær af interessen for forbrugspositioneringer, så er det sammenlignelige mekanismer der er afgørende, når det vedrører uddannelsespositioneringer, idet sådanne, som illustreret igennem afhandlingens analysekapitler, i betydelig grad ligeledes er produkter af *scholé* – dvs. akkumulerede og overleverede kapitaler i såvel familie-, skole- og territorialsammenhænge.

Pointen er, at når de privilegerede informanter fra Strandskoledistriktet vælger uddannelse, så er det inden for kunst, arkitektur, filmproduktion eller akademiske fag – dvs. de har i Bourdieus terminologi en distingveret interesse for de felter – og navnlig interesser, der ikke hæfter til dem som en *essens* (eller substantiel egenskab), men nærmere interesser muliggjort igennem ”*scholé*” – dvs. igennem de sociale og kontekstuelle muligheds- og produktionsbetingelser, som netop de, som repræsentanter (som singulære habitusser) for en bestemt klasse, er knyttet an til habituel. Der er altså ifølge analysen ikke tale om, at de privilegerede informanter har en særlig (naturgiven) interesse for disse (højt positionerede og magtfulde) felter for uddannelse, der så adskiller dem substantielt fra informanter fra de to andre skoledistrikter. Omvendt må interesserne forstås på baggrund af den position, disse informanter er givet og indtager i det sociale rum. Og det vil sige i et socialt rum af forskelle, hvor *andre* unge har levet under *andre* forudsætninger og habituelle produktionsbetingelser og derfor er blevet habitueret – og følgelig foretager positioneringer - på *andre* måder – positioneringer, der således betragtet er muliggjort af netop *deres* betingelser i de sociale og territoriale felter, *de* er gjort af. Betyder dette, at der

ikke er plads eller rum for agens? Ingenlunde – for som vi har set i dette og foregående kapitler konstruerer de unge deres identiteter; de vælger forskellige ting, de synes om nogle ting frem for andre, de ”hænger ud” med nogle mennesker frem for andre og sidst men ikke mindst - i overordnet forstand - de vælger ud fra personlige præferencer og motiver uddannelses- og beskæftigelsesretninger - men alle disse positioneringer foregår ifølge analysen indenfor rammerne af territorielle, sociale, kulturelle og økonomiske kontekster.

Det er med andre ord ikke tale om determinisme eller strukturalisme, men hvad vi har set Bourdieu benævne konstruktivistisk strukturalisme eller strukturalistisk konstruktivisme, jf. kapitel 4, forstået som en overskridelse af den klassiske enten/eller dikotomi imellem hhv. det subjektive/konstruktivistiske og det objektive/strukturalistiske perspektiv. Med andre ord, som vi har set ovenfor – informanterne reproducerer (i betydelig grad) strukturelle forskelle, men de har på samme tid subjektive motiver og forklaringer, der adskiller dem fra forældregenerationen og som for manges vedkommende bringer dem andre og nye steder hen, end hvor forældrene har været. Der er altså tale om en særdeles kompleks sammenhæng imellem struktur og agens, der ingenlunde, som det oprindeligt var Bourdieus pointe, kan fanges af den ene eller den anden forklaringsmodel.

Nuvel, Bourdieu skelner i *Distinction* imellem følgende forskelle eller modsætninger (oppositions) i praktikker, som knytter sig til de tre overordnede grupperinger i det sociale rum, hhv. de dominerende, mellemgruppen og de dominerede:

- det sjældne/det fine (*practices designated by their rarity as distinguished*) (privilegerede eller dominerende grupper)
- det pretentiøse (*practices which are perceived as pretentious, because of the manifest discrepancy between ambition and possibilities*) (mellemprivilegerede grupper)
- det vulgære/det nemme/det almindelige (*practices socially identified as vulgar because they are both easy and common*) (underprivilegerede eller dominerede grupper) (ibid.)

Når informanterne i mit studie, som jeg har defineret tidligere, vælger uddannelse, så kan det sammenholdt med Bourdieus pointer (med nogen kompleksitetsreduktion) analyseres på følgende måde:

- **At udvikle egne ressourcer og interesser** (kunst, design, arkitektur, akademiske uddannelser). De privilegerede uddannelsespositioneringer retter sig imod sjældne(re), og sværere tilgængelige (felter for) uddannelse (og beskæftigelse) og disse positioneringer (*practices designated by their rarity as distinguished*, jf. ovenfor) er komponeret på baggrund af informanternes dispositioner – bl.a. organiseret på baggrund af *scholè* (og således ikke på baggrund af en *essens*, der særligt retter informanterne imod dette), hvilket betyder, at uddannelsesvalgene er socialt konstruerede (ligesom Bourdieu i *Distinction* viste, at smag er), dvs. baseret på en skoling i familien (forankret i forældrenes sociale position/uddannelsesniveau resulterende i bl.a. støtte i forhold til lektier), en (på den baggrund succesfuld) skoling i skolesammenhænge, hvor det er naturligt, at skolegangen retter sig imod (den klassiske) gymnasieuddannelse – hvilket ingen informanter fravælger, om end flere taler om, at skolen ”ikke var dem”, og endelig en skoling i kvarteret – hvor deres jævnaldrende (peer groups) og andre forældre i kvarteret/skoledistriktet (stedet/det territorielle) repræsenterer sammenlignelige beskæftigelses- og uddannelsesmeritter og praksisser og således habituerer de unge kropsligt og mentalt imod sådanne uddannelsesstrategier.
- **At assistere og hjælpe andre gennem egne ressourcer og interesser** (pædagog, gymnasielærer, socialrådgiver, journalist, (særligt sproglige) akademiske uddannelser). Her er der tale om positioneringer fra, hvad man i Bourdieus terminologi kunne kalde mellemgruppen. Informanter i denne sociale kontekst er også privilegeret igennem *scholè*, men for denne gruppe er kultiveringen ikke så udtalt distingveret (dvs. privilegeret) som i den mest privilegerede gruppe. Vi ser ikke positioneringer imod kunst, arkitektur, design og sværere tilgængelige akademiske uddannelser i gruppen af informanter her⁶⁵. Flere taler om, at forældre havde svært ved at hjælpe med lektier

⁶⁵ At lange videregående uddannelser dårligt kan betragtes under samme kategori, er Thomsens pointe, når han konkluderer, at universitetsfeltet i Danmark er meget differentieret og at rekrutteringsgrundlaget til de tre studieretninger Litteraturvidenskab, Statskundskab og Erhvervssprog f.eks. fordeler sig sådan, at hvor 40 % af de studerende på de to førstnævnte studier har en eller to forældre med akademiske uddannelser, er dette tal blot 17,5 % for Erhvervssprogstudierende. Tilmed har flere Erhvervssprogstudierende forældre med en erhvervsuddannelse eller folkeskole som højeste uddannelse (Thomsen 2008: 120). Et kig på KOT Hovedtal 2012 (Den Koordinerede Tilmelding) viser da også at Strandskoledistrikt-informanternes studievalg generelt kræver høje karaktergennemsnit

(skolingen i familien), flere fortæller at lærerne var ringe, undervisningen slap og at der ikke var udfordringer nok, ligesom flere erindrer sociale problematikker af forskellig art som en almindelig del af skolesammenhænge (skolingen i skolen). Endelig pointerer flere social destabilisering og utryghed i området pga. perifert beliggende almennyttige boligkvarterer internt i skoledistriktet samt omkringliggende skoledistrikter, der fik indflydelse på området (og skolen) og således bidrog med sociale problemer, kriminalitet, m.m. – og således (umærkeligt) synes at habituere informanterne imod assistance og hjælp til andre (pædagogik, undervisning og socialt arbejde) – og det igennem de ressourcer og interesser, som de unge besidder/har fået mulighed for at udvikle (*scholé*) i deres sociale kontekster. Man kan sige, at disse informanter har ressourcer og interesser, men sjældent i en grad, der gør dem i stand til at positionere sig på samme måde som informanter fra det mere privilegerede Strandskoledistrikt. Positioneringerne kan tolkes som grundet i en diskrepans imellem personlige meritter (*scholé*) og ambitioner (*practices which are perceived as pretentious, because of the manifest discrepancy between ambition and possibilities*, jf. ovenfor), eller, som jeg har formuleret det i kapitel 2, at forhåbninger og reelle chancer er forskudt fra hinanden. For kigger man på informanternes udsagn, så beskriver flere fra dette skoledistrikt vidtløftige ambitioner, f.eks. Claes, der gerne vil leve af at spille musik, men som på grund af manglende tiltro (eller evner) vælger noget mere tilgængeligt som spansk på universitetet, dvs. han forfølger ikke ambitionen og retter sig imod en uddannelse der vedrører musik, men satser på noget, hvor han mener at kunne respondere på kravene. En anden taler om statskundskab, men hvis det ikke lykkes, så bliver det socialrådgiveruddannelsen, fordi det er mere tilgængeligt. En tredje interesserer sig for psykologi og har overvejet at studere netop det på universitetet, men pga. de (for ham utilnærmeligt høje) karakterer, der er påkrævet for at opnå adgang til dette

(særligt Medicin, Psykologi, Arkitektskolen, Forsikringsmatematik med Kvote 1 kvotienter omkring og ofte over 10.0), ligesom de kreative uddannelser som Designskolen og til dels også Arkitektskolen opererer med optagelsesprøver af forskellig slags. Valgene hos informanter fra Katrinebjergskoledistriktet er generelt lettere tilgængelige. På sprogstudier som Spansk og Engelsk optages alle (dog med undtagelse af Københavns Universitet, hvor kvotienter her ligger på hhv. 7,1 og 7,3) (KOT Hovedtal 2012). En anden indikation på tilgængelighed og den status der er forbundet med særlige stillinger, kan man få indblik i ved at studere Ugebrevet A4, der i 2012 har forestået en såkaldt prestigeundersøgelse blandt 2014 repræsentativt udvalgte danskere. Her har de adspurgte tildelt karakterer fra 1-10 til 99 stillinger efter hvor meget status, de tillægger dem. Under overskriften *Åndens arbejde er vigtigere end håndens* beskrives det, at akademisk baserede og kreative jobs topper listen, mens faglærte stillinger spænder fra en midterplacering og ned mod bunden, hvor ufaglærte stillinger dominerer. Sammenlignet med denne liste er det således klart informanter fra Strandskoledistriktet der foretager de mest prestigøse uddannelsespositioneringer (Overgaard 2012).

uddannelsesfelt, bliver det i stedet pædagogseminariet, han vælger. Johannes udsagn om, at hun egentlig altid har haft højere forventninger til sig selv, end hvad der svarer til socialrådgiveruddannelsen, og Janus' pointe om mental deling af optimisme og realisme og udsagnet om at man *ikke skal sigte efter noget der er fuldstændig åndssvagt, men hellere være tilfreds med de ting og styrker man har*, kan forstås i samme lys. Dvs. en række informanter fra Katrinebjergskoledistriktet stræber imod (og er bevidste om) nogle positioner, som de (sjældnere) vil kunne nå, og så vælger de noget *i omegnen af* eller nærmere *lige under* i det sociale rum - noget der bedre matcher deres *scholè*, dvs. deres indlejrede kapitaler.

- **At assistere og hjælpe andre.** (Korte erhvervsuddannelser, SOSU-hjælper, pædagog, lærer, samfundsfag eller selvstændige (hvilket her vil sige uden for uddannelsesmarkedet). Disse uddannelsespositioneringer (og mangel på samme) repræsenterer i Bourdieus terminologi det vulgære/det nemme/det almindelige (*practices socially identified as vulgar because they are both easy and common*, jf. ovenfor). Det er tale om forholdsvis tilgængelige og almindelige uddannelsesretninger, som ikke kræver høje karaktergennemsnit⁶⁶ (de ”selvstændige” opererer helt uden for uddannelsessammenhængen og disponerer deres positioneringer på et fravær af brugbare uddannelsesmeritter, hvilket kan forstås som matchende deres *scholè* - eller mangel på samme, da *scholè* netop vedrører skolastiske/akademiske dispositioner). For informanterne gælder det samlet, at den akkumulerede kapital i deres sociale og territorielle kontekster sjældnere peger imod (eller letter adgangen til) mere attraktive eller prestigøse uddannelsesretninger. Dette faktum synes forankret i informanternes dispositioner orkestreret af erfaringer i hhv. familien, skolen og i skoledistriktet. I familierne lever informanternes forældre ofte med forskellige former for psykiske lidelser og ofte har de (på baggrund af sproglige udfordringer og ringere uddannelsesbaggrund) sværere ved at støtte skolearbejdet/lektier. I skolesammenhænge, hvor forventninger og præstationer ofte følges ad, oplever informanter her oftere en skolegang uden finere anmærkninger og roser, dvs. en skolegang præget af sociale og faglige udfordringer, flere skoleskift, uro i klasser, m.m. Nogle har et mere stabilt skoleliv på skoledistriktets skole, men mange taler om perioder med social uro, larm og

⁶⁶ Delvist med undtagelse af samfundsfag, hvor optagelseskravene alt efter om der studeres i provinsen eller i hovedstaden i 2012 varierer fra *alle optaget, ledige pladser* til en kvote 1 kvotient på 10,9 (KOT Hovedtal 2012).

manglende lyst/motivation til skolearbejde og forhold vedrørende (manglende) respekt for lærere/pligter. Og endelig i kvarteret, hvor de oftere eksponeres for kriminalitet og en gadens dynamik med andre normer og muligheder (end skolens), der byder sig til, i skikkelse af f.eks. misbrug, vold og hærværk, dvs. en prægning, der på mange måder peger i retning af, hvad man kunne kalde ”*anti-scholè*” – dvs. en habituering, der i ringere grad bidrager med kapitaler (Bourdieu) eller besiddelser (Weber), som er omsættelige eller ombyttelige på et marked for uddannelse og beskæftigelse.

Hvorfra? Hvorhen?

Men naturligvis er ovenstående også udtryk for forenklinger, og som diskuteret i kapitel 4, vedr. den generelle kritik af Bourdieu og særligt de nævnte forbehold overfor felt-begrebet, kan det synes utidssvarende og anti-moderne at fastfryse informanter i forestillingen om sociale kontekster og territorielle sammenhænge som *natural areas*, med en specifik *velafgrænset* moralsk struktur, der mere eller mindre mekanisk determiner livet der. Idet mine data ikke giver anledning til en så reduktionistisk analyse, er det på ingen måde ej heller min hensigt at tolke svarene derhen. For oplagt er det, at flere informanter i mit studie overskrider (eller ønsker at overskride) de sociale og territorielle rammer, som de er vokset op i – Salma er et eksempel på det, som jeg tidligere har analyseret, men også Erhan fra Tovshøjskoledistriktet og Janus og Johanne fra Katrinebjergskoledistriktet er eksempler på informanter, der har ambitioner om mere og længere uddannelse efter deres mellemlange videregående uddannelser som hhv. lærer, pædagog og socialrådgiver. Men ikke blot for dem der måtte ønske sig ”mere” uddannelse, og således kunne gå under populærbetegnelsen ”mønsterbrydere”, er der tale om agens. Det gælder naturligvis for alle informanter, og hvordan denne agens forvaltes og hvilke positioneringer, der kommer til udtryk, varierer fra informant til informant. Fælles for alle er det dog, at de ingenlunde blot ”hovedløst” reproducerer deres forældres strategier og konkrete livsbaner, om end de fleste synes at placere sig nogenlunde i forlængelse af deres forældres overordnede sociale position i samfundets lagdeling. Og på den måde illustrerer dette studie, som vi har set det i mange andre uddannelsesstudier, at sociale forskelle og uligheder i distributionen af livschancer reproduceres med uddannelsessystemet som medium, og at grundlaget for denne reproduktion ikke blot er skolemæssig, men som vi har set ligeledes social (familien) og territorial (kvarteret). Men ét er statistik, noget andet *levende liv*, og studiet har tilmed illustreret, at der ingenlunde er tale om determinerede individer, men at hver og en udtrykker subjektive erfaringer og mentale motiver forankret i den enkeltes *livsverden* – med andre ord – samtlige

informanter producerer og konstruerer strategier, der er personlige, meningsfulde og generative. Og det er netop denne subjektive variation, der er afgørende. For som vi husker fra kapitel 4, forstår Bourdieu de enkelte habitus'er som varianter af en slags fælles klassebaseret orientering – og om end det af kritikere kan udlægges som uendelig lidt (agens), så er det måske i virkeligheden betragtelig meget (agens) – og netop det der afgør, at informanterne i studiet her *nok kommer et sted fra*, men at det på ingen måde endeligt ligger i kortene, *hvilke steder de igennem tilværelsen vil komme til*.

Kapitel 11. Konklusioner

Jeg har i denne afhandling interesseret mig for, hvordan unges opvækst i bestemte boligkvarterer påvirker deres uddannelsespositioneringer. I min søgen efter bud på dette spørgsmål har jeg studeret tre forskellige skoledistrikter i Aarhus. Først har jeg interesseret mig for en række objektive karakteristika ved de tre skoledistrikter og en efterfølgende komparation har illustreret, hvordan skoledistrikterne står over for hinanden i et socialt rum af forskelle, forstået som forskelle i kapitalfordelinger. I denne del af undersøgelsen har jeg således forsøgt at skabe en forståelse for de sociale konteksters strukturelle forskelligheder og dette kvantitative arbejde har dannet baggrund for rekrutteringen af undersøgelsens 24 informanter. 8 informanter fra hvert skoledistrikt har igennem livshistorieinterviews bidraget til undersøgelsens kvalitative dimension ved at fortælle om deres erfaringer i familiesammenhænge, i skolekontekster og i deres boligkvarterer. Hertil har de fortalt om deres erfaringer med ungdomslivet og hvordan de føler sig privilegeret og udfordret heraf. Endelig har informanterne fortalt om deres overvejelser og beslutninger i forhold til valg af uddannelsesretning. Livshistoriefortællingerne og uddannelsespositioneringerne har vist sig vældigt forskellige. Naturligvis med mange individuelle detaljer og variationer fra informant til informant, men sammenligninger på tværs af materialet har samtidig illustreret en række ligheder og kollektive manifestationer, som i afhandlingen er forsøgt belyst og analyseret med en praxeologisk tilgang, dvs. et dobbeltblik der tager bestik af såvel objektive strukturer som subjektive tilkendegivelser i materialet.

Centrale fund og erkendelser

Den nok mest overordnede erkendelse undersøgelsen har bibragt er, at det ikke synes muligt *entydigt* at bestemme, hvad der konstituerer uddannelsespositioneringer, men at den territorielle dimension kan inddrages som led i en slags multidimensional analytisk konceptualisering, der udover stedkategorien tager bestik af informanternes familierelationer og skoleerfaringer og således, i øvrigt sammenholdt med de statistiske data, kan give et flertydigt bud på uddannelsespositioneringers emergens. Med andre ord, jeg har i afhandlingen ønsket at trække kvarterdimensionen ind i det uddannelsessociologiske spørgsmål om uddannelsesvalg og således knyttet denne interesse til klassiske uddannelsessociologiske spørgsmål om individers sociale baggrund og erfaringer med skolesammenhænge. Mange studier har dokumenteret sociale reproduktionsmekanismer i uddannelsessystemer og jeg har med denne afhandling ønsket at bidrage med et kvalitativt kig ind i, hvad man kunne kalde *reproduktionens sorte boks*, og her har sted-kategorien vist sig frugtbar. Først og fremmest fordi undersøgelsens territorielle interesse har ansporet undersøgelsens design med tre forskellige territorielle kontekster - de tre skoledistrikter, som har givet studiet et solidt sammenligningsgrundlag, jf. de epistemologiske ambitioner om den relationelle/komparative tilgang. Men også fordi stedkategorien selv, forstået som informanternes konkrete uformelle erfaringer i de tre boligkvarterer, har vist sig betydningsfulde i forhold til uddannelsespositioneringerne. Sammenholdt med dette har undersøgelsens design også givet mulighed for at forstå informanternes sociale position/familieerindringer og skoleerfaringer som territorielt influerede, hvilket har givet stof til analysernes samlede erkendelse af, hvordan territorielle afgrænsninger og opdelinger, dvs. tilstande af segregation, ikke blot vedrører informanternes uformelle kontakt med sociale relationer i boligkvarteret, men også baserer sig på kapital- og legitimitetsforskelle i familie- og skolerelaterede sammenhænge.

At åbne reproduktionens sorte boks

Som anskueliggjort i kapitel 5 har Aarhus ekspanderet voldsomt i anden halvdel af sidste århundrede og byens forstæder er vokset i takt med stigningen i befolkningstallet. I perioden fra 1996-2005 øges den sociale polarisering i kommunen, og ligesom det generelt gælder i det danske samfund, slår denne polarisering igennem på boligmarkedet, sådan at velstillede boligområder strukturelt bliver mere velstillede, mens det modsatte gælder for mindre privilegerede boligområder. Afhandlingens design har taget bestik af denne udvikling og udvalgt tre skoledistrikter der, i forhold til en række objektive karakteristika som hustands- og

forsørgertyper, bolig mønstre, socioøkonomisk status, uddannelsesniveau, lønindkomst og etnisk komposition, står forskelligt i forhold til hinanden, og således danner grundlag for rekrutteringen af informanter fra tre skoledistrikter med en meget forskellig kapitalkomposition og –volumen.

På baggrund af undersøgelsens epistemologiske position har afhandlingen ønsket at undersøge homologier imellem habitaters objektive strukturer og mentale strukturer i informanternes habitus. Igennem afhandlingens 4 kvalitativt orienterede analysekapitler har der vist sig en række forskelle på informanternes erindringer, praksisser og positioneringer, der igennem analyserne er forsøgt objektiveret, dvs. belyst og forstået ud fra sociale, territorielle og historiske perspektiver. Dette objektiveringsarbejde har netop været et forsøg på at åbne reproduktionens sorte boks, for igennem det kvalitative approach har analyserne vist mange nuancerede bud på, hvorfor unge vælger at disponere, som de gør i uddannelsessystemet.

I kapitel 7 erfarede vi, at informanter fra Tovshøjskoledistriktet har forældre med relativt lavt uddannelsesniveau, svag tilknytning til arbejdsmarkedet og for manges vedkommende nedslidning, sygdom og psykiske lidelser som centrale komponenter i det hverdagslige familieliv. Akkumuleringen af økonomiske og kulturelle kapitaler i familierne står i komparation med de to andre skoledistrikter betydeligt svagere her. Hertil kommer en sjældnere og mindre vedholdende brug af fritidsaktiviteter, ligesom rejser og aktiviteter i ferier og weekends er mindre hyppige.

Sådanne familieerfaringer står i kontrast til informanternes familieerfaringer i de to andre skoledistrikter. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet har alle forældre med varig tilknytning til arbejdsmarkedet og uddannelsesniveauet her er betragteligt højere. Mange har lange karrierer inden for fritidsaktiviteter og rejsemønstre er betydeligt mere vidtrækkende for disse informanter.

Billedet skærpes yderligere, når det kommer til informanter fra Strandskoledistriktet. Her er tale om informanter, der taler fra meget privilegerede sociale positioner med forældre, der generelt rangerer højt på socioøkonomisk status, uddannelsesniveau, lønindkomst, m.m.

Det er disse familiebaserede erfaringer, der danner baggrund for informanternes videre vej i tilværelsen og i kapitel 8 illustrerer analyser, hvordan de mest privilegerede informanter fra Strandskoledistriktet i deres møde med skolesammenhænge profiterer af den kulturelle kapital i deres familier, sådan som det i øvrigt er illustreret i mange studier. På denne baggrund nærmest

stryger informanter fra Strandskolen igennem grundskoler og gymnasiale ungdomsuddannelser, ofte uden at have følt sig særligt udfordret. Informanter fra Katrinebjergskoledistriktet derimod oplever mange udfordringer i deres møde med skolesammenhænge. For informanter med højere kulturel kapital hjemmefra kan skolen undertiden synes jævn, kedelig og ikke-stimulerende, hvor det omvendt for informanter med ufaglærte forældre kan være problematisk at få faglig hjælp til hjemmearbejde, etc. Informanter fra Katrinebjergskolen oplever flere forhindringer og vælger ofte omveje på vejen imod ungdomsuddannelser, som for fleres vedkommende ligeledes udfordrer fagligt.

Informanter fra Tovshøjskoleområdet oplever sjældnere at kunne profitere af hjemmets kulturelle kapital i deres møde med skolesammenhænge. Mange skoleskift, trivselsproblemer, lave karakterer og for manges vedkommende sproglige barrierer bliver grundkomponenter i en art fremmedhed med skolekulturen, der ad åre habituerer disse informanter på en måde, der besværliggør yderligere adgang til og succes med skolesystemer. Flere beskriver, at fremgang i skolesammenhænge er baseret på – og afhængig af – reflektive og habituelt krævende mentale omslag i informanternes tilgang til skolen.

Spørgsmålet om *scholé*, dvs. informanternes indforståethed med skolekulturen, er således ulige fordelt og sådanne fordelinger kan ikke blot aflæses socialt, men også territorielt.

Ovenstående erkendelser kender vi som anskueliggjort igennem afhandlingen fra mange andre studier, bl.a. naturligvis Bourdieus reproduktionsstudier, der har påvist sammenhænge imellem forældres sociale position og den yngre generations succes i uddannelsessystemer. I indeværende studie er disse sammenhænge imidlertid yderligere knyttet til den territorielle dimension, jf. forskningsdesignet, der har tilladt den komparative analyse imellem de tre skoledistrikter og informanterne og deres skoleoplevelser dér. Ud over informanternes oplevelser i de tre skolekontekster har undersøgelsen tilmed inddraget statistisk materiale, der illustrerer betragtelige forskelle de tre skoler imellem, målt på gennemsnitskarakterer ved afgangsprøver i 9. klasse og 9. klasseelevers overgang til anden skole og uddannelse. De klassiske uddannelsessociologiske reproduktionspointer kan således tilføjes en aktuel og lokal territorial dimension, der skærper forståelsen af, hvordan steder og steders skoler er med-afgørende for børn og unges habituelle udvikling og i forlængelse heraf (ulige) livschancer.

Det territoriale perspektiv skærpes yderligere, når afhandlingen i kapitel 9 interesserer sig for kvarterdimensionen og informanternes oplevelser i deres respektive boligområder. Her viser

tværlæsninger af datamaterialet, at boligkvarteret for alle informanter er forbundet med at føle sig hjemme, men at det varierer, hvad informanter i de tre skoledistrikter lægger vægt på, når de tillægger områderne positive og negative værdier. For informanter i Strandskoledistriktet er det områdenes gunstige økonomiske udvikling og informanternes oplevelser af et dekadent materielt fokus, der af mange vurderes negativt. For informanter fra Katrinebjergskoledistriktet er det udsatte boligkvarterer perifert placeret i skoledistriktet og tilstødende socialt belastede områder, der opleves negativt, fordi det truer den ellers trygge stemning i skoledistriktet. Informanter stifter således kontakt med sociale problemer af forskellig slags – et forhold der praktisk talt er ikke-eksisterende i fortællinger fra Strandskoledistriktet. I Tovshøjskoledistriktet er trygheden truet indefra, idet sociale problemer i form af kriminalitet og vold opleves og beskrives som en almindelig komponent i kvarterets dynamik – et forhold der vurderes negativt. Kapitlet anskueliggør ligeledes, at alle informanter på tværs af materialet knytter an til jævnaldrende, men at de adfærdsmæssige standarder og deltagelsesformer varierer, særligt fra Strandskoledistriktet til Tovshøjskoledistriktet, hvor forskellen imellem bekendtskaber mødt, dyrket og vedligeholdt hhv. *inden for* og *uden for* institutionelle rammer er udtalt. I Tovshøjskoledistriktet finder informanter oftere fællesskaber *på gaden*, som et betydningsfuldt alternativ til venskaber i skolen og fritidsforeninger.

Endelig analyseres informanternes oplevelse af territoriell adskillelse og her knyttes an til begrebet segregation, der indtager en central placering i såvel klassisk som nutidig bysociologisk litteratur. Med få undtagelser oplever informanter i undersøgelsen at have levet en barndom i relativt lukkede sociale miljøer for senere i takt med ungdommen at få blik for omverdenens kulturelle variationer. Særligt informanter fra Strandskoledistriktet og Tovshøjskoledistriktet oplever, at folk vurderer dem og deres boligområde negativt – i Strandskoledistriktet pga. velstanden, som mange synes normativt at distancere sig fra, og i Tovshøjskoledistriktet pga. social uro, vold og kriminalitet. Sådanne vurderinger får konkrete konsekvenser for informanter fra Tovshøjskoledistriktet, idet deres familier i flere tilfælde vælger at flytte væk fra området – et fænomen, studier har dokumenteret i mange sammenhænge. Herved forstærkes områdets udsatte profil yderligere, idet det ofte er mere ressourcestærke familier, der vælger at flytte væk. Som optakt til de endelige analyser af informanternes erfaringer med ungdommen og uddannelsespositioneringer er det diskuteret at informanternes generelle oplevelse af i den tidlige barndom/ungdom at have levet i territorielt adskilte sociale miljøer, bidrager til de klassifikationer, informanterne bruger til at forstå sig selv og andre – klassifikationer der, viser det sig, bliver medafgørende for uddannelsespositioneringerne.

Informanternes oplevelser af ungdommen må forstås i forlængelse af de allerede beskrevne erkendelser. Og her demonstrerer kapitel 10 at informanter fra Tovshøjskoledistriktet synes at være udfordret på andre måder, end tilfældet er med informanter fra de to andre skoledistrikter. Forskellige sociale problematikker og for fleres vedkommende økonomiske bekymringer farver informanternes udsagn og udtrykker således markant distance til fortællingen om ungdommen som en fri og festlig periode, som i langt højere grad karakteriserer fortællinger fra Katrinebjergskoledistriktet og Strandskoledistriktet. Analyserne demonstrerer også at unge fra disse områder bekymrer sig, men her retter bekymringer sig imod de stigende forventninger og spørgsmål om f.eks. det rette studievalg.

Uddannelsespositioneringer er afhandlingens centrale interesse. Og her illustrerer analysen først og fremmest, at der er tale om en homologi imellem informanternes sociale position og deres uddannelsespositioneringer, forstået som en overvejende strukturel reproduktion af uddannelsesvalg. Hvad analysen imidlertid også har lagt vægt på, er *arten* af den uddannelse informanterne vælger, og her har det kvalitative approach nydt analytisk forrang. For informanterne er som grundregel meget bevidste og reflekterede omkring deres positioneringer, og analysen fremkommer med tre forskellige uddannelsesstrategier, som overordnet knytter sig til de tre skoledistrikter og de respektive sociale miljøer der.

De tre uddannelsesstrategier

For informanter fra Strandskoledistriktet gælder det, at uddannelsespositioneringer vedrører ambitionen om *at udvikle egne ressourcer og interesser*. For informanter fra Katrinebjergskoledistriktet vedrører uddannelsespositioneringer ambitionen om *at assistere og hjælpe andre igennem egne ressourcer og interesser*. Endelig gælder det for informanter fra Tovshøjskoledistriktet, at ambitionen her vedrører det *at assistere og hjælpe andre*. Distinktionen imellem de tre strategier fremkommer som en slags habituel kulmination på informanternes meget forskellige livshistorier, der er næret af erfaringer i familiesammenhænge, skolekontekster og i boligkvartererne, som illustreret ovenfor.

Det vil sige at uddannelsesstrategien *at udvikle egne ressourcer og interesser* fremkommer i et miljø præget af en distingveret scholé, dvs. et uddannelseskulturelt overskud, samt et økonomisk privilegeret miljø, der giver adgang til muligheder og aktiviteter, der udover den almindelige skolegang yderligere kultiverer ressourcerne og interesserne. Disse betingelser nærer informanternes habitus og konsoliderer deres følelse af selvsikkerhed, tro på tingene og

bevidsthed om at drømmene kan indfries. Hertil kommer et territorielt miljø uden nævneværdige sociale problemer, der således ikke kalder på socialt engagement og løsninger.

Uddannelsesstrategien *at assistere og hjælpe andre igennem egne ressourcer og interesser* fremkommer ligeledes i et privilegeret miljø, men her er scholésituationen dog mindre sofistikeret, hvilket habituerer informanter imod større mental forsigtighed og bevidstgjort realisme i uddannelsesambitionerne. Dette slår igennem i de konkrete positioneringer, hvor det viser sig, at informanternes ressourcer og interesser i mange tilfælde kanaliseres imod pædagogisk eller socialt arbejde. Analysen illustrerer, at informanternes berøring med sociale problematikker fra tilstødende udsatte boligområder slår igennem her, idet mange netop diskuterer deres pædagogiske og sociale hensyn i uddannelsespositioneringer som resultat heraf. Endelig fremkommer uddannelsesstrategien *at assistere og hjælpe andre* i et mindre privilegeret miljø, hvor informanter sjældnere har oplevet umiddelbar succes i skolesammenhænge, og hvor den akkumulerede kulturelle kapital i familien og i skolen i komparation med familier og skoler fra de andre to skoledistrikter er markant mindre. Faglige ressourcer og interesser har således haft sværere vækstbetingelser her, og studievalgene inden for socialt arbejde og servicebranchen er homologt hertil lettere tilgængelige og uden særlige adgangsbegrænsninger.

Hertil kommer et territorielt miljø præget af sociale problemer, færre voksne rollemodeller og en gades dynamik, der byder sig til med aktiviteter og praksismuligheder, der står i kontrast til, hvad der foregår på gaderne i de to andre skoledistrikter. De sværere betingelser bidrager til varierede mentale indstillinger. Hvor nogle informanter signalerer grader af modløshed og trods, udtrykker andre taknemmelighed og mobiliserer den mentale styrke og offervilje, der her synes nødvendig, for at få ting til at lykkes.

Dvs. der viser sig to spor i fundene:

1. Det der vedrører, at de bedst privilegerede vælger de sværest tilgængelige uddannelser, som de kan nå qua deres scholésituation. Mellemskolegruppen vælger nemmere tilgængelige uddannelser, ofte i erkendelse af at karakterer og meritter ikke rækker til de øverste lag i uddannelsesudbuddet. Endelig at den mindst privilegerede gruppe overvejende vælger let tilgængelige og ikke-adgangsbegrænsede studieretninger, idet kultivering i skolen her sjældnere har bidraget med kapital og trumfkort i form af eksamensbeviser, der kan veksles på feltet for uddannelse. Disse erkendelser placerer sig i forlængelse af etableret viden på feltet for uddannelsessociologisk forskning.

2. Hertil kommer kvarterdimensionen ind i billedet. Her viser det sig at unge, der har været eksponeret for og stiftet bekendtskab med socialt udfordrede grupperinger og sociale problematikker af forskellig art, ofte(re) baserer deres uddannelsespositioneringer på et genuint ønske om at bidrage med løsning på sociale og pædagogiske problematikker. Unge fra det mest privilegerede område har ikke i nævneværdig grad haft sådanne problematikker inde på livet, hvorfor de ej heller synes at motivere deres uddannelsespositioneringer.

Disse to spor kan kondenseres i følgende dobbelthed: 1) en dimension der vedrører scholésituationen – at unge overordnet reproducerer sociale og strukturelle kapitalforskelle igennem deres uddannelsespositioneringer, og at 2) deres uddannelsespositioneringer også er subjektivt motiverede og generative og desuden at uddannelsespositioneringerne overordnet - på baggrund af en ikke-eksisterende eller eksisterende eksponering imod sociale problematikker af forskellig slags i de respektive habitater - fordeler sig som en distinktion imellem en gruppe, der ønsker at *udvikle egne ressourcer* og en gruppe, der ønsker at *bidrage til at udvikle andres ressourcer og muligheder*.

Ambitionen om at åbne reproduktionens sorte boks er andre ord for ønsket om at undersøge og analysere *de sociale mekanismer*, der er afgørende for unges uddannelsespositioneringer og betydningen af oplevelser i boligkvarteret i den sammenhæng. Som Small, Harding og Murry et al., jf. kapitel 4, formulerede, er *hvordan-spørgsmålet* det centrale i en moderne variant af bysociologien, idet talrige studier *har* dokumenteret neighborhood effects, men sjældnere har formuleret egentlige bud på, *hvordan* sådanne mekanismer virker. Det er denne øvelse, der har drevet arbejdet med denne afhandling, og den ovenstående dobbelthed er således denne afhandlings bud på afgørende mekanismer i spørgsmålet om sammenhængen imellem unges opvækst i bestemte boligkvarterer og deres uddannelsespositioneringer.

En afrundende sociologisk kommentar

De ovenstående erkendelser kalder på et bud på forskningsspørgsmålets sidste interesse, nemlig det sociologiske spørgsmål om forholdet imellem individualisering og social reproduktion i en aktuel, lokal kontekst, og hvordan spørgsmålet om livschancer kan belyses i undersøgelsens relationelle perspektiv.

Interessen for spørgsmålet om individualisering og reproduktion nærer både by- og

uddannelsessociologien. Siden de klassiske bysociologier diskuterede overgangen fra det rurale til det urbane har pointer om opløsning af klassiske bindinger og et øget fokus på det individualiserede menneske været på dagsordenen. Interessen er skærpet yderligere i senmoderne bysociologi, hvor forestillinger om stedets vigende betydning fremskrives og distinktionen imellem en klassisk landsbyfigur og en individualiseret modernitetsfigur således illustrerer forskellen på det faste og det foranderlige. Lige så har spørgsmålet verseret i uddannelsessociologien, hvor uddannelseseksplosionen i sidste århundrede bidrog til en stigning i det generelle uddannelsesniveau, men ikke som sådan ændrede ved sociale forskelle og uligheder i uddannelsessystemet. Forestillingen om at den enkelte igennem (mere) uddannelse således kunne frigøre sig fra de bindinger, som oplysningsfilosofi bidrog til at bevidstgøre mennesker om, har således måttet tage bestik af utallige uddannelsesstudier, der har demonstreret det modsatte.

Resultaterne i denne afhandling udfordrer både individualiseringstesen og reproduktionsbegrebet. For det viser sig at informanter inkarnerer begge positioner.

I forhold til stedbegrebet viser analysen, at informanterne i studiet oplever at have levet i forholdsvis lukkede geografiske kontekster, der dog i takt med ungdommens modenhed udvides og gennemstrømmes. Oplevelsen af forankring i boligkvarteret og betydningen af kollektive praksisser der, kalder således på lokalsamfundsfiguren som en væsentlig komponent i informanternes byliv, som dokumenteret også af Ærø, Morley og Simonsen. Men som analyserne også har illustreret, overskrides territorielle grænser; familier flytter og rejser, informanter får kendskab til nye områder, flytter hjemmefra og bosætter sig nye steder, hvorfor også mobilitetsbegrebet og modernitetsfiguren viser sig relevant i analysen.

I forhold til spørgsmålet om uddannelse udfordrer analysen ligeledes både individualiseringstesen og reproduktionsbegrebet. For som vi har set, reproducerer informanter strukturelle uligheder og forskelle igennem deres uddannelsespositioneringer, hvilket relativiserer forestillingen om individualisering og frie valg på markedet for uddannelse. Omvendt har analysen også illustreret en vægtig refleksionsdimension i informanternes uddannelsespositioneringer – de har individuelle ideer og ambitioner, der ikke blot er afstøbninger af deres forældres valg og beskæftigelsesmønstre, og som vi har set, er oplevelser af den sociale dynamik i boligkvarteret for mange også afgørende her. Tilmed er flere

informanter eksempler på egentlig uddannelsesmobilitet, idet de hæver deres uddannelsesniveau i forhold til forældregenerationen. Men uagtet at informanter overvejer, reflekterer og mobiliserer, så udfordres deres positioneringer dog stadig af livshistorien og de sociale miljøer, de er gjort af, hvorfor analysen ikke stranded i en radikal individualisering, der overser objektive strukturer, sådan som Giddens f.eks. undertiden kritiseres for.

Analysens påpegning af såvel individualiserings- og reproduktionstendenser i materialet placerer sig således i forlængelse af Kirsten Simonsens opgør med det specifikt urbane (enten lokalsamfund eller modernitet) overfor sammes bekendelse til interessen for forskellighed, som på flere måder kan forstås analogt til Bourdieus konstruktivistiske strukturalisme, der også opponerer imod klassisk dikotomitænkning, og ligeledes koncentrerer sig om sociale forskelle og om hvordan fordelingsstrukturerer reproduceres og transformeres. Og netop sociale forskelle og fordelingsstrukturer vedrører forskellige former for magt og kapital, hvilket endeligt peger i retning af livschancebegrebet, der jo som bekendt også står centralt i afhandlingen.

For her har både undersøgelsens kvantitative og kvalitative del illustreret betragtelige forskelle i fordelingsstrukturerne med mærkbart størst kapitalvolumen i det meget privilegerede skoledistrikt, hvilket for informanter herfra betyder lettere adgang til legitime sammenhænge i form af lange uddannelser, (på sigt) godt betalte jobs og (heraf følgende) mulighed for bosættelse i privilegerede boligområder. Omvendt gælder det for de mellemprivilegerede, at erhvervelsen af symbolsk kapital er en mindre ligetil øvelse og at informanter her oftere må justere uddannelsesambitionerne, så de matcher den akkumulerede uddannelseskapital, mens det for de mindst privilegerede ofte er forbundet med vidtgående habituelle udfordringer at honorere skole- og uddannelsessystemers krav og således få del i de herfra allokerede privilegier. Med tanke på livschancebegrebet illustrerer analysen således at omsættelige besiddelser af såvel økonomisk art og i form af social ære, jf. Webers klasser og stænder, er ulige fordelt og at dette forhold ikke blot er individuelt konstrueret, men tilmed strukturelt organiseret, jf. Dahrendorf, som egentlige klassebaserede og kollektive forskelle, der som illustreret, slår igennem territorielt.

Afledte fund og perspektiver

Om end jeg ikke eksplicit i forskningsspørgsmålene har spurgt til klasser og klasseinddelinger, er det evident at resultaterne af mine undersøgelser illustrerer klasseforskelle, alt efter hvordan man så i øvrigt måtte ønske at definere sådanne. Bourdieu opererer med betegnelserne den

dominerende klasse, middelklassen (inkl. lavere middelklasse) og de folkelige klasser (Börjesson 2009: 105), jf. i øvrigt forrige kapitel. Væsentligt er det nok at fastslå, at de tre studerede skoledistrikter ikke som sådan kan betragtes som en direkte afspejling af en sådan tredeling, idet f.eks. sociale positioner og livsforløb i det mindst privilegerede skoledistrikt, herunder for mange familiers vedkommende migrationshistorier, dårligt kan betragtes som klassiske eksempler på medlemmer af en folkelig klasse i betydningen arbejderklasse. Således er informanter/informantfamilier fra dette skoledistrikt i flere tilfælde nok endda det *mere* underprivilegerede som etniske minoriteter i et etnisk dansk majoritetssamfund, hvilket kalder på en yderligere differentiering af klasseforståelsen og relevansen af en betegnelse for en egentlig underklasse, f.eks. i form af Wacquants *precariat*, om heterogene grupperinger, der, som vi husker, er ”*negatively defined by social privation, material need, and symbolic deficit*”, jf. kapitel 3. Lokale varianter og diskussioner af lignende pointer findes der mange eksempler på (Juul 2012a, 2012b; Andersen 2005a; Winter 2005; Carlbom 2005), og generelt gælder det, som anskueliggjort i kapitel 2 og 3, at etnicitetsdimensionen i såvel national som international bysociologi er velkendt. Så på trods af at etnicitetskategorien ikke har været tillagt særligt fokus i afhandlingen her, så står det naturligvis frem som et afledt fund, at kapitalfordelingen og livschanceuligheden har en sådan etnisk organisering. Et dyk dybere i denne muld demonstrerer ligeså, at den etniske differentiering er afgørende og at det markerer store forskelle, hvorvidt informanter/informantfamilier er indvandrere fra f.eks. Tyrkiet eller flygtninge fra krigshærgede (land)områder. Et andet afledt fund (delvist) i samme forbindelse vedrører spørgsmålet om køn. Ej heller denne klassiske variabel har fået central plads i studiet her, men den vagtsomme læser vil naturligvis have registreret, at undersøgelsens 24 informanter fordeler sig ligeligt imellem kønnene. Et kig tilbage på informanternes valg af ungdomsuddannelse (kapitel 8) og uddannelsespositioneringer (kapitel 10) illustrerer en kønnet forskel, mest udtalt i det mindst privilegerede skoledistrikt, hvor drenges møde med skole- og uddannelseskontekster undertiden foregår mere konfliktfyldt. Sådanne pointer er diskuteret og behandlet mere indgående i andre sammenhænge (Gilliam & Gulløv 2012; Gilliam 2009; Pless 2009; Hviid 2007; Henningsen 2010; Nielsen 2010; Jonsson 2010), og om end pladsen her ikke tillader yderligere uddybninger af dette fund, kunne det være interessant at forfølge perspektivet i videre studier. For hvad bliver afgørende for denne kønsforskel? Er det forældrenes sociale position?, skolekulturen der favoriserer piger?, eller drengenes personlige orienteringer, der i jagten på respekt og anerkendelse, driver dem imod mødet med andre drenge på gaden, i udviklingen af en såkaldt *sort, ekspressiv maskulinitetsform*, sådan som Hviid (2007) diskuterede? For som vi husker,

oplevede flere drenge fra Tovshøjskoledistriktet symbolske nedvurderinger, stigmatisering og en række skuffelser i institutionelle sammenhænge, ligesom flere af dem berettede om meget belastede og krigstraumatiserede forældre. Studiet her udtrykker nok en slags intersektionalistisk tilgang, der påpeger at flere dimensioner netop spiller sammen (også) i kønsspørgsmålet, hvilket bestemt ikke mindsker incitamenterne for at dykke dybere, også i dette perspektiv.

Fra sted til sted

Afhandlingens titel er inspireret af flere forhold ved mit arbejde med denne afhandling. Først og fremmest retter titlen sig imod det individuelle niveau, hvor den indikerer, at informanter i studiet på mangfoldige måder bevæger sig *fra sted til sted* igennem livshistorien, ikke mindst i forbindelse med ungdommen, hvor barndommen afløses af et begyndende voksenliv. Igennem denne proces bevæger informanter sig konkret og geografisk fra sted til sted (nogle mere end andre), ligesom de i symbolsk forstand, bl.a. igennem deres uddannelsespositioneringer, foretager mentale bevægelser og forskydninger (igen, nogle mere end andre). Hertil retter titlen sig også imod det strukturelle niveau og afhandlingens epistemologiske position med det relationelle/komparative perspektiv, idet der, som illustreret igennem afhandlingen er betydelige sociale forskelle *fra sted til sted*, dvs. fra skoledistrikt til skoledistrikt. Med andre ord; habitaternes forskellige produktionsbetingelser vidner om de polariseringsbevægelser, Aarhus og det danske samfund generelt synes at bevæge sig i – bevægelser der slår igennem territorielt som egentlige tilstande af segregation. Gør det Aarhus til en *dual(ized) city*, jf. Van Kempen og Wacquant, kapitel 3, dvs. en by bestående af to urbane virkeligheder - "*a 'city of despair and squalor' and a 'city of hope and splendour'*" (Van Kempen 1994: 3), der adskiller *the haves and the have-nots* (ibid.) fra hinanden? Næppe, og Van Kempen konstaterer da også, at begrebet i en hollandsk kontekst bliver for banalt, om end, særligt for de udsatte boligkvarterer, mekanismerne bestemt er til stede. Det samme synes at gælde for den aktuelle Aarhusianske kontekst, hvor ikke meget i analysen peger på en skarp to-delt polarisering/segregation med en (for)svindende mellemgruppe, men nærmere illustrerer en vældigt differentieret og flertydig fordelingsstruktur, der dog markerer betragtelige kapitalforskelle fra sted til sted i det sociale rum.

Referencer

Agergaard, Jytte (2003) "En verden uden grænser? Overvejelser om sammenhængen mellem globaliserings- og migrationsprocesser". Artikel i: Agergaard, Jytte & Winther, Lars (2003) *Geografiernes globalisering – geografi om globalisering*. Akademisk Forlag

Ahmed, A.I. Mahbub Uddin (2004) "Weber's Perspective on the City and Culture, Contemporary Urbanization and Bangladesh" I: *Bangladesh e-Journal of Sociology*. Vol. 1. No. 1. January 2004

Andersen, Bjarne Hjort (red.) (2003) *Udviklingen i befolkningens levkår over et kvart århundrede*. Socialforskningsinstituttet 03:14, København

Andersen, Dines (2005) *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. Akf Forlaget

Andersen, Hans Skifter (2002) "Excluded Places: The Interaction Between Segregation, Urban Decay and Deprived Neighbourhoods". I: *Housing, Theory and Society*, Volume 19, Issue 3-4 pages 153-169

Andersen, Hans Skifter (2005a) *Etniske minoriteter i belastede boligområder - hvad kan der gøres?* I: *Etniske minoriteter - et nyt proletariat?* Social forskning. Temanummer. Marts 2005. SFI

Andersen, Hans Skifter (2005b) *Segregationen på boligmarkedet - kan den påvirkes?* Statens Byggeforskningsinstitut. Findes her: <http://www.sbi.dk/boligforhold/boligpolitik/sbiintroside.2006-01-12.9015501312/>

Andersen, Hans Skifter (2005c) *Den sociale og etniske udvikling i almene boligafdelinger*. SBI 2005:10. Statens Byggeforskningsinstitut

Andersen, Hans Skifter & Fridberg, Torben (red.) (2006) *Den almene boligsektors rolle i samfundet. Hvad ved vi fra hidtidig forskning og undersøgelser?* SBI 2006:11. Statens Byggeforskningsinstitut

Andersen, Hans Skifter (2006a) *Undersøgelse af til- og fraflytningen i tre multietniske boligområder*. SBI 2006:12. Statens Byggeforskningsinstitut

Andersen, Hans Skifter (2006b) *Bo sammen eller spredt? Etniske minoriteters boligønsker og motiver for bosætning*. SBI 2006:17. Statens Byggeforskningsinstitut

Andersen, Hans Skifter (2008) "Why do residents want to leave deprived neighbourhoods? - The importance of residents' subjective evaluations of their neighbourhood and its reputation". I: *Journal of Housing and the Built Environment*, 23: 79-101

Andersen, Lars & Juul, Jonas Schytz (red.) (2008) *Fordeling og levevilkår*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Rapporten findes her: <http://www.ae.dk/files/AE-Fordeling-og-Levevilkår-2008.pdf>

Andersen, Lars & Juul, Jonas Schytz & Breck, Janus (2009) *Øget polarisering i Danmark. Fordeling & Levevilkår 2009*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Rapporten findes her: <http://www.ae.dk/files/Fordeling-Levevilkår-2009.pdf>

Arnon, Sara & Shamai, Shmuel & Ilatov, Zinaida (2008) *Socialization Agents And Activities Of Young Adolescents*. I: *Adolescence*; Summer 2008; 43, 170; ProQuest Social Science Journals p. 373

Ball, Stephen J. (2006) *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.

Bauman, Zygmunt (1999a) *In Search of Politics*. Polity Press

Bauman, Zygmunt (1999b) *Globalisering. De menneskelige konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag

Bauman, Zygmunt (2000) *Liquid Modernity*. Polity Press

Bauman, Zygmunt (2002) *Fællesskab*. Hans Reitzels Forlag

Beck, Ulrich & Willms, Johannes (2002) *Samtaler med Ulrich Beck*. Hans Reitzels Forlag

Beck, Ulrich (2004) *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. 4. oplag. Hans Reitzels Forlag

- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2003) *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. 2. udgave, 6. oplag. Lindhardt og Ringhof
- Bertaux, Daniel (1981) *From the life-history approach to the transformations of sociological practice*. I: Bertaux, Daniel (red) (1981) *Biography and society*. SAGE Publications
- Bertaux, Daniel & Kohli, Martin (1984) "The Life Story Approach: A Continental View". I: *Ann. Rev. Sociol.* 1984. 10:215-37. Annual Reviews inc.
- Bjørn, Niels Henning (2004) *Bolig, mobilitet og marginalisering på arbejdsmarkedet*. Socialforskningsinstituttet.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (1977a) "Uddannelsessystemets ideologiske funktion". I: Berner, Boel & Callewart, Staf & Silberbrandt, Henning (1997) *Skole, ideologi og samfund*. Munksgaard. København.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (1977b) "Sproglig autoritet og pædagogisk autoritet". I: Berner, Boel & Staf Callewart & Hennings Silberbrandt (eds.): *Skole, ideologi og samfund*. Munksgaard. København.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Homo Academicus*. Polity Press
- Bourdieu, Pierre (1991) *Language & Symbolic Power*. Polity Press
- Bourdieu, Pierre & Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (1991) *The Craft of Sociology*. Walter de Gruyter & Co.
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc J.D. (1996) *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1996) *The State Nobility*. Polity Press
- Bourdieu, Pierre (1997) ""Ungdom" er kun et ord." I: Bourdieu, Pierre (1997) *Men hvem skabte skaberne? – Interviews og forelæsninger*. Akademisk Forlag A/S
- Bourdieu, Pierre (1999a) "Site Effects". I: Bourdieu, Pierre, et al. (1999) *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press
- Bourdieu, Pierre (1999b) "The Order of Things". I: Bourdieu, Pierre, et al. (1999) *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press
- Bourdieu, Pierre (2003) "Partipicant objectivation". I: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9 (2), 281-294
- Bourdieu, Pierre (2004a) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge
- Bourdieu, Pierre (2004b) *Af praktiske grunde*. 4. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (2005a) "Med kritikken som våben". I: *Dansk Sociologi*, Nr. 4/16, Årg. 2005

- Bourdieu, Pierre (2005b) *Viden om viden og refleksivitet*. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (2006) *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (2007a) *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (2007b) ”Forståelse”. I: Petersen, Glasdam & Loretnzen (red.) (2007) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC
- Bourdieu, Pierre (2008a) ”Socialt rum og symbolsk magt”. I: Callewaert, et al. (red.) (2008) *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Frydenlund
- Bourdieu, Pierre (2008b) ”Habitus – en praktisk orienteringssans”. I: *Praktiske Grunde. Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, Nr. 2, 2008
- Börjesson, Mikael (2009) ”Om kunsten at konstruere sociale grupper”. I: Hannerslev, Ole & Hansen, Jens Arnholts & Willig, Ida (red.) (2009) *Refleksiv sociologi i praksis*. Hans Reitzels Forlag
- Brinkjær, Ulf (1999) *Livet er ikke et casino - om spændingsfeltet mellem 'social arv' og samfundsmæssig reproduktion*. Arbejdspapir 13 om social arv.
- Broady, Donald (1998, 2000) *Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj*. I: Bjerg, Jens (red.) (1998, 2000) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag
- Brown, Rikke et al. (2009) *Byens Ungdomsprofil – en undersøgelse af Fredericias unge 2009*. Oversigtsrapport. Center for Ungdomsforskning 2009. Findes her: http://www.cefu.dk/media/226915/fredericia_pixi.pdf
- Callewaert, Staf (2007a) Kritiske refleksioner over den livshistoriske trend. I: Petersen, Glasdam & Loretnzen (red.) (2007) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC
- Callewaert, Staf (2007b) *Forståelse og forklaring i de sociale videnskaber, ifølge Pierre Bourdieu* I: Petersen, Glasdam & Loretnzen (red.) (2007) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC
- Carlbom, Aje (2005) ”På vej mod integration i etniske enklaver”. I: *Etniske minoriteter - et nyt proletariat?* Social forskning. Temanummer. Marts 2005. SFI
- Castells, Manuel (1996, 2000) *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Inc.
- Charlesworth, Simon J. (2000) *A phenomenology of working class experience*. Cambridge University Press
- Christensen, Anders Bøggild & Rasmussen, Tove (2008) *Social polarisering i Århus Kommune*. Social Skriftserie Socialrådgiveruddannelsen i Århus, nr. 9, 1. udgave. VIA University College, Socialrådgiveruddannelsen
- Corrigan, Peter (1997) *The sociology of consumption*. SAGE Publications Ltd

Corsaro, William A. (2011) "Peer Culture". I: Qvortrup, Jens & Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (red.) (2011) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan

Crouch, David (1994) "Territorier, steder og kulturel identitet". I: Tonboe, Jeppe (red.) (1994) *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. Odense Universitetsforlag

Dahl, Quitzau & Vilhelmsen (2009) *Flere danske børn lever i fattigdom*. 7. maj 2009. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Analysen findes her: http://www.ae.dk/files/AE_flere-danske-born-lever-i-fattigdom.pdf

Dahler-Larsen, Peter (2002) *At fremstille kvalitative data*. Odense Universitetsforlag

Dahrendorf, Ralf (1979) *Life Chances*. The University of Chicago Press

Damm, Anna Piil & Schultz-Nielsen, Marie Louise & Tranæs, Torben (2006) *En befolkning deler sig op?* Rockwool Fondens Forskningsenhed. Gyldendal.

Danmarks Statistik (2012) *Danmark i tal 2012*. Danmarks Statistik, Marts 2012

Dansk Sprognævn. Om Århus eller Aarhus. <http://www.dsn.dk/nyt/nyheder/2011/aarhus-eller-aarhus>

Dujardin, Claire & Selod, Harris & Thomas, Isabelle (2008) *Residential Segregation and Unemployment: The Case of Brussels*. I: *Urban Studies* 45(1) 89-113, january 2008

Durkheim, Émile (2000a) *Den sociologiske metodes regler*. Hans Reitzels Forlag

Durkehim, Émile (2000b) *Om den sociale arbejdsdeling*. Hans Reitzels Forlag

Ellen, Ingrid Gould & Turner, Margery Austin (1997) "Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence". I: *Housing Policy Debate*, Volume 8, Issue 4

Elliott, Delbert S. et al. (2006) *Good Kids from Bad Neighborhoods. Successful Development in Social Context*. Cambridge University Press

Faber, Stine Thidemann (2008) *På jagt efter klasse*. Ph.d.- afhandling. Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation, Aalborg Universitet

Faber, Stine Thidemann & Prieur, Annick & Rosenlund, Lennart & Skjøtt-Larsen, Jakob (2008) *Aalborgs symbolske geografi*. I: Henriksen, Lars Skov & Jacobsen, Michael Hvid & Prieur, Annick (red.) (2008) *Sociologiens rum – Festskrift for Jeppe Tonboe*. Aalborg Universitetsforlag

Faber, Stine Thidemann & Prieur, Annick & Rosenlund, Lennart & Skjøtt-Larsen, Jakob (2012) *Det skjulte klassesamfund*. Aarhus Universitetsforlag.

Falk, Jørn (1996, 2000) *Ferdinand Tönnies*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

- Flanagan, William G. (1990) *Urban Sociology. Images and Structures*. Allyn and Bacon
- Foucault, Michel (2002) *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. DET lille FORLAG
- Frønes, Ivar (1994). *De ligeværdige*. København, Pædagogisk Bogklub.
- Frønes, Ivar (1999) "Kammeraterne og moderniteten". I: Dencik, Lars & Jørgensen, Per Schultz (red.) (1999) *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzels Forlag
- Frønes, Ivar (2011) "Childhood: Leisure, Culture and Peers". I: Qvortrup, Jens & Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (red.) (2011) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan
- Gejl, Ib (red.)(1995) *Århus. Byens historie. 1945-1995. Bind 4*. Århus Byhistoriske Udvalg
- Gejl, Ib (red.)(1996) *Århus. Byens historie. – 1720. Bind 1*. Århus Byhistoriske Udvalg
- Gennetian, Lisa A. & Sanbonmatsu, Lisa & Ludwig, Jens (2011) "An overview of Moving To Opportunity. A Random Assignment Housing Mobility Study in Five U.S. Cities". I: Newburger, Harriet B. & Birch, Eugenie L. & Watcher, Susan M. (red.) (2011) *Neighborhood and Life Chances. How Place Matters in Modern America*. University of Pennsylvania Press.
- Ghetto-strategien. VK-regeringens strategi *Ghettoen tilbage til samfundet - et opgør med parallelsamfund i Danmark*. Oktober 2010. Findes her:
http://www.stm.dk/publikationer/Ghettostrategi_10/Ghettostrategi.pdf
- Giddens Anthony (1984) *Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press
- Giddens, Anthony (1994) *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag A/S
- Giddens, Anthony (1995) *Sociologi. En kort, men kritisk introduktion*. 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1996) *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag A/S
- Gieryn, Thomas F. (2000) "A Space for Place in Sociology". I: *Annual Review of Sociology*. 2000. 26:463-96
- Gilliam, Laura (2009) *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Aarhus Universitetsforlag
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva (2012) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag
- Goffman, Erving (2009) *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur
- Gold, Harry (1982) *The Sociology of Urban Life*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Goodson, Ivor & Adair, Norma (2007) "Life History Interviews: Voice, Research Process and tales From the Field". I: Petersen, Glasdam & Lorentzen (red.) (2007) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC

Guneriusen, Willy (1996, 2000) *Emile Durkheim*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

Halkier, Bente (2002) *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur

Handel, Gerald (2000) *Making a Life in Yorkville. Experience and Meaning in the Life-Course Narrative of an Urban Working-Class Man*. Contributions in Sociology, Numbr 130. Greenwood Press.

Hansen, Erik Jørgen (1995) *En generation blev voksen*. København. Socialforskningsinstituttet. Rapport 95:8

Hansen, Erik Jørgen (1997) *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. Socialforskningsinstituttet, København.

Hansen, Erik Jørgen (1999) *Social arv og uddannelse*. Arbejdspapir 22 om social arv. Socialforskningsinstituttet

Hansen, Erik Jørgen & Andersen, Bjarne Hjorth (2000) *Et sociologisk værktøj*. Hans Reitzels Forlag

Hansen, Erik Jørgen (2003) *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag

Harding, David J. (2010) *Living the Drama: Community, Conflict, and Culture among Inner-City Boys*. University of Chicago Press.

Harste, Gorm (1996, 2000) *Postindustrialisme, kulturkritik og risikosamfund*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

Heinesen, Eskil (1999) *Social arv og sociale forhold i boligkvarterer*. Arbejdspapir 3 om social arv. August 1999. Socialforskningsinstituttet

Henningsen, Inge (2010) "At springe over hvor gærdet er højest". I: *Ungdomsforskning. Unge, køn og uddannelse*. Årg. 9, nr. 3 & 4 december 2010. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Holtug, Nils (2009) "Lige muligheder som ideal i politisk filosofi". I: Holtug, Nils & Lippert-Rasmussen, Kasper (red.) (2009) *Lige muligheder for alle – Social arv, kultur og retfærdighed*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Hviid, Kirsten (2007) "No life" – om gadelivsstil, territorialitet og maskulinitet blandt unge mænd i et forstadskvarter. SPIRIT PhD Series. Thesis no. 9. SPIRIT & Department of History, International and Social Studies, Aalborg University

- Illeris, Knud og Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen, Lars Ulriksen (2002) *Ungdom, identitet, uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud, et al. (2007) *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitets Forlag
- Illeris, Knud, et al. (2009) *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur
- Jacobsen, Michael Hviid & Kristiansen, Søren (2002) *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. Hans Reitzels Forlag
- Jenkins, Richard (1994) "Rethinking ethnicity: identity, categorization and power". I: *Ethnic and Racial Studies*, Volume 17, Number 2, April 1994
- Jenkins, Richard (1997) *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. SAGE Publications Ltd.
- Jenkins, Richard (2000) "Categorization, Social Process and Epistemology". I: *Current Sociology*, 2000 48:7
- Jensen, Niels Jørgen (1994) *Restgruppebegrebets historie*. Danmarks Lærerhøjskole
- Jensen, Niels Rosendal (2006) *BOURDIEU-NOTATET*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Jonsson, Gustav (1973) *Den sociale arvs onde cirkel – kan den brydes?* Fremad
- Jonsson, Rickard (2010) "Jag bryr mig inte!". I: *Ungdomsforskning. Unge, køn og uddannelse*. Årg. 9, nr. 3 & 4 december 2010. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet
- Juul, Jonas Schytz (2010) *Op mod hver fjerde lever i fattigdom i de danske ghettoområder*. Arbejderbevægelsens erhvervsråd, 16. august 2011. Findes her: http://www.ae.dk/files/AE_op-mod-hver-fjerde-lever-i-fattigdom-i-de-danske-ghettoomraader.pdf
- Juul, Jonas Schytz & Holme, Ask (2010) *Børnefattigdommen i storbyernes ghettoer er eksploderet på få år*. Arbejderbevægelsens erhvervsråd, 16. august 2010. Findes her: http://www.ae.dk/files/AE_bornefattigdommen-i-storbyernes-ghettoer-er-eksploderet-paa-faa-aar.pdf
- Juul, Jonas Schytz (2011) *Rutsjetur: Danmark er ikke længere Europas mest lige land*. Arbejderbevægelsens erhvervsråd, 8. september 2011. Findes her: http://www.ae.dk/files/AE_eurostat-danmark-er-ikke-laengere-europas-mest-lige-land.pdf
- Juul, Jonas Schytz & Baadsgaard, Mikkel (2011) *Den sociale arv tynger Danmark. Fordeling & Levevilkår 2011*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd
- Juul, Jonas Schytz (2012a) *Det danske klassesamfund. Inddeling af befolkningen i sociale klasser*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. http://www.ae.dk/files/AE_inddeling-af-befolkningen-i-sociale-klasser.pdf

- Juul, Jonas Schytz (2012b) *Det danske klassesamfund. Social arv i de sociale klasser* Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. http://ae.dk/files/AE_social-arv-i-de-sociale-klasser.pdf
- Jæger, Mads Meier & Munk, Martin D. & Ploug, Niels (2003) *Ulighed og livsforløb. Analyser af betydningen af social baggrund*. Socialforskningsinstituttet, 03:10, København
- Järvinen, Margaretha (1996,2000) *Pierre Bourdieu*. I: Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.). 1996, 2000. *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, Carsten René (2002a) *Psykologien i senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, Carsten René (2002b) "FIND DIG SELV. REALISÉR DIG SELV. KONSTRUÉR DIG SELV". I: *Psyke & Logos*, 2002, 23, 106-143
- Jørgensen, Carsten René (2008) *Identitet. Psykologiske og kulturanalytiske pointer*. Hans Reitzels Forlag
- Kallstenius, Jenny (2010) *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS. Stockholm Studies in Sociology, New series 49
- Kant, Emmanuel (1993) *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Slagmark
- Kaspersen, Lars Bo (2001) *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. 2. reviderede udgave. Hans Reitzels Forlag
- Katzenelson, Boje (1994) *Homo Socius*. Gyldendal
- Korsgaard, Ove (1999) *Kundskabs-kapløbet*. Nordisk Forlag
- KOT Hovedtal 2012. I Hovedtal findes oplysning om årets antal ansøgere, antal ansøgninger, antal optagne og grænsekvaliteter. <http://www.kot.dk/KOT/hovedtal/Hovedtal2012.pdf>
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Katrine (1999) *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag
- Kristensen, Jytte & Larsen, Jørgen Elm (2006) *Fordelingen af gode og dårlige boligforhold*. Samfundsøkonomen, nr. 4. Juni 2006
- Kristensen, Jytte & Larsen, Jørgen Elm (2007) "Fattigdom, social eksklusion og boligforhold". I: *Dansk Sociologi*, nr. 4/18, årg. 2007
- Kvale, Steinar (1997) *Interview*. 7. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2008) *Interview. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag

- Lamont, Michéle (1992) *Money, Morals, and Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. The University of Chicago Press
- Lamont, Michéle & Fournier, Marcel (1992) *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. The University of Chicago Press
- Lamont, Michéle (2000) *The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. Russell Sage Foundation. Harvard University Press
- Lareau, Annette (2003) *Unequal childhoods. Class, race and family life*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles, California
- Larsen, Jørgen Elm (2004) *Fattigdom Og Social Eksklusion. Tendenser i Danmark over et kvart århundrede*. Socialforskningsinstituttet. København
- Larsen, Kristian & Brinkjær, Ulf (2003) *Sociologisk inspirerede studier af læring*. I: Bryderup, Inge M. (red.) (2003) Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Liebow, Elliot (1967) *Tally's Corner: A study of Negro Streetcorner Men*. Little, Brown and Company
- LO (2007) *Hvidbog om ulighed*. LO. Oktober 2007
- Luhmann, Niklas (2000) *Sociale systemer*. Hans Reitzels Forlag
- Madsen, Bent (1999) *Socialpædagogik og samfundsforvandling – en grundbog*. 1. udgave, 9. oplag. Nordisk Forlag
- Malmberg, Torsten (1994) "Er territorialitet tabu?" I: Tonboe, Jeppe (red.) (1994) *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. Odense Universitetsforlag
- Mazanti, Birgitte (2002) *Fortællinger fra et sted*. By og Byg. Statens Byggeforskningsinstitut
- Mills, C. Wright (2002) *Den sociologiske fantasi*. Hans Reitzels Forlag
- Ministeriet for Børn og Undervisning (www.uvm.dk). Her kan man finde karaktergennemsnit og karakterfordelinger i de bundne prøvfag ved folkeskolens 9. klasses afgangsprøve, fordelt på landets folkeskoler.
<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Karakterer-i-grundskolen>
- Ministeriet for Ligestilling (2007) *Uddannelsesmønstret blandt mandlige nydanskere. Belyst ved valg, værdier og normer*. LG Insight. Januar 2007
- Morley, David (2000) *Media, mobility and identity*. Routledge
- Munk, Martin (2008) "På vej ud af dikotomierne". I: Callewaert, et al. (red.) (2008) *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Frydenlund

- Munk, Martin D. (2004): Social elimination – uddannelse som ulighed og strukturel homologi pp. 225-272. I: Petersen, Karin Anna (red.) (2004) *Praktikker i erhverv og uddannelse*. 2. udgave, Frydenlund
- Murning, Susanne (2009) ”Lighed og uddannelse”. I: Holtug, Nils & Lippert-Rasmussen, Kasper (red.) (2009) *Lige muligheder for alle – Social arv, kultur og retfærdighed*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Murry, Velma McBride et al. (2011) “Neighborhood Poverty and Adolescent Development”. I: *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 114–128
- Mørch, Sven (2010) “Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed”. I: *Psyke & logos* 2010, Årg. 31, nr. 1, S. 11–44
- Månson, Per (1996, 2000) *Max Weber*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Mette Lykke (2010) “Taberdrenge og vinderpiger?”. I: *Ungdomsforskning. Unge, køn og uddannelse*. Årg. 9, nr. 3 & 4 december 2010. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet
- Nightingale, Carl Husemoller (1993) *On the Edge*. BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers, Inc.
- Olsen, Bent (2009) *Når pædagogikken bringer mennesker sammen*. VIA Systime
- Olsen, Lars (2005) *Det delte Danmark*. Gyldendal
- Olsen, Lars (2007) *Den nye ulighed*. Gyldendal
- Olsen, Lars (2010) *Eliternes triumf*. Forlaget Sohn
- Ottosen, Mai Heide et al. (2010) *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Overgaard, Anna Glent (2012) *Sejere at være forsker end faglært*. Prestigeundersøgelse. Ugebrevet A4 16.1.2012
http://www.ugebreveta4.dk/2012/201203/Mandag/faglaert_arbejde_taber_prestige.aspx
- Outhwaite, William (1996, 2000) *Klassik og moderne samfundsteori*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag
- Paludan, Helge, et al. (1998) *Århus Bys Historie – fra vikingetid til nutid*. Husets Forlag
- Park, Robert (1915) “The City”. I: *American Journal of Sociology*, Vol. 20, No. 5, pp. 577-612
- Park, Robert E. & Burgess, Ernest W. (1967) *The city*. The University of Chicago Press

Park, Robert E. & Burgess, Ernest W. (1969, 1970) *Introduction to the science of sociology*. The University of Chicago Press

Pedersen, Peter Møller (2007) ”Fra udsagn til begreb - en udfordring for livshistorieforskningen”. I: Petersen, Glasdam & Lorentzen (red.) (2007) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC

Pedersen, Poul Pøder (1996, 2000) *En postmoderne nutid?* I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

Pless, Mette & Katzenelson, Noemi (2006) *Unge ét år efter niende klasse*, Center for Ungdomsforskning, 2006

Pless, Mette (2009) *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. April 2009. Forskerskolen DOCSOL (Doctoral School of Organisational Learning). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet

Ploug, Niels (red.) (2003) *Vidensopsamling om social arv*. Socialministeriet Sekretariatet for social arv

Ploug, Niels (2005) *Social arv. Sammenfatning 2005*. Socialforskningsinstituttet, København.

Prieur, Annick (2002) *Objektivering og refleksivitet*. I: Jacobsen, Kristiansen & Prieur (red.) (2002) *Liv, fortælling, tekst – Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag

Prieur, Annick & Sestoft, Carsten (2006) *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag

Prieur, Annick & Rosenlund, Lennart (2010) ”Kulturelle skel i Danmark” I: *Dansk Sociologi*. Nr. 2/21. 2010

Qvortrup, Lars (1998) *Det hyperkomplekse samfund*. Nordisk Forlag A/S

Rainwater, Lee (1970) *Behind ghetto walls. Black Families in a Federal Slum*. Aldine

Ramsay, Anders (1996, 2000) *Frankfurterskolen*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

Regeringsgrundlaget *Et Danmark, der står sammen*. S-R-SF-regeringen. Oktober 2011. Findes her:

http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf

Regeringsgrundlaget *Mulighedernes samfund*. VK Regeringen III. November 2007. Findes her: http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/regeringsgrundlag_07.pdf

Rundell, John (2001) "Modernity, Enlightenment, Revolution and Romanticism: Creating Social Theory". I: Ritzer, George & Smart, Barry (red.) (2001) *Handbook of social theory*. SAGE Publications, London

Schensul, Stephen L, et al. (1999) *Essential Ethnographic Methods*. Alta Mira Press

Scherg, Rune Holst & Andersen, Hans Skifter (2009) *Statistisk analyse af udviklingen i 100 almene boligafdelinger. Baggrundsrapport til SBI 2009:14 Evaluerende af virkninger af omprioriteringsloven fra 2000. Baggrund, indsatser og resultater i Bispehaven, Vejleåparken og Tingbjerg*. SBI 2009:15. Statens Byggeforskningsinstitut

Schmidt, Garbi & Jakobsen, Vibeke (2000) *20 år i Danmark. En undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer*. Socialforskningsinstituttet. 00:11

Sennett, Richard (1974, 1976) *The Fall of Public Man*. W.W. Norton & Company, Inc.

Sennett, Richard (1990) *The Conscience of the Eye. The Design and Social Life of Cities*. W.W. Norton & Company, Inc.

SFI. (1999) *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. 99:9. Socialforskningsinstituttet

Shakoor, Tallat & Riss, Rie Wellendorf (2007) Tryghed blandt unge nydanskere. Trygfonden. Center For Ungdomsforskning. LEARNING LAB DENMARK. DPU

Simmel, Georg (1998) *Hvordan er samfundet muligt. Udvalgte sociologiske skrifter*. Nordisk Forlag A/S

Simonsen, Birgitte (2003) "Hvad snakker vi om når vi siger ungdom?" I: Hølge-Hazelton, Bibi (2003) *Perspektiver på ungdom og krop*. Roskilde Universitets Forlag

Simonsen, Kirsten (1993) *Byteori og hverdagspraksis*. Akademisk Forlag

Simonsen, Kirsten (1994) *Køn, generation, territorium – om livet i et storbykvarter*. I: Tonboe, Jeppe (red.) (1994) *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. Odense Universitetsforlag

Simonsen, Kirsten (2005) *Byens mange ansigter - konstruktion af byen i praksis og fortælling*. Roskilde Universitetsforlag

Skjøtt-Larsen, Jakob (2008) *Klasse, kultur og politik: Social differentiering i det postindustrielle Aalborg*. Ph.d.-afhandling. Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, Aalborg Universitet

Skytte, Marianne (2008) "Kategorisering og kulturopfattelse". I: Schou, Carsten & Pedersen, Carsten (2008) *Samfundet i pædagogisk arbejde*. 2. udgave, 2. oplag. Akademisk Forlag

Slater, Don (1997) *Consumer Culture and Modernity*. Polity Press

Small, Mario Luis (2004) *Villa Victoria: The Transformation of Social Capital in a Boston Barrio*. The University of Chicago Press

Small, Mario L. (2007) "Is There Such a Thing as "The Ghetto"? The Perils of Assuming that the South Side of Chicago Represents Poor Black Neighborhoods". I: *City*, Vol. 11(3): 413–21.

Small, Mario L. (2008a) "Lost in Translation: How Not to Make Qualitative Research More Scientific". I: Lamont, M. & White, P. (editors) *Report from Workshop on Interdisciplinary Standards for Systematic Qualitative Research*. Washington, DC: National Science Foundation.

Small, M.L. (2008b) "Four Reasons to Abandon the Idea of "The Ghetto"". I: *City & Community*, Volume 7, Issue 4, pages 389-398, December 2008

Small, Mario Luis (2009a) "'How many cases do I need?'. *On science and the logic of case selection in field-based research*". I: *Ethnography* 2009, Vol. 10; 5-38

Small, Mario Luis (2009b) *Unanticipated Gains. Origins of Network Inequality in Everyday Life*. Oxford University Press

Sommer, Dion (1996) *Barndomspsykologi*. 15. oplag. Hans Reitzels Forlag

Spradley, James P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Wadsworth. Thomson learning

Spradley, James P. (1980) *Participant Observation*. Wadsworth. Thomson learning

Steensen, Jette (2007) "Biografiske interview i kritisk realistisk perspektiv". I: Petersen, Glasdam & Lorentzen (red.) (2007) *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC

Thomsen, Jens Peter (2008) *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. PhD-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Juli 2008, Roskilde Universitetscenter.

Tonboe, Jeppe (1994a) *Territorialitet – indledning og sammenfatning*. I: Tonboe, Jeppe (red.) (1994) *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. Odense Universitetsforlag

Tonboe, Jeppe (1994b) *Territorialitet og planlægning*. I: Tonboe, Jeppe (red.) (1994) *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. Odense Universitetsforlag

Tönnies, Ferdinand (1957) *Community and Society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. The Michigan State University Press

Van Kempen, Eva T. (1994) "The dual city and the poor: Social Polarisation, social segregation and life chances". I: *Urban Studies*, Aug94, Vol. 31, Issue 7, p995

Veblen, Thorstein B. (1976) *Den arbejdsfrie klasse*. RHODOS/København

Venkatesh, Sudhir Alladi (1993) "The Social Organization of Street Gang Activity in an Urban Ghetto". I: *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 1 (July 1997), pp. 82-111

- Venkatesh, Sudhir A. (2000) *American Project*. University of Chicago Press
- Venkatesh, Sudhir (2008) *Gang leader for a day. A Rouge Sociologist Crosses the Line*. Penguin Books.
- Virilio, Paul (1986) *Speed and Politics: An Essay on Dromology*. Semiotext(e)
- Virilio, Paul (2008) *Pure War*. Semiotext(e)
- Virilio, Paul (2009) *The Aesthetics of Disappearance*. Semiotext(e)
- Wacquant, Loïc (1999) "Inside "The Zone"". I: Bourdieu, Pierre, et al. (1999) *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press
- Wacquant, Loïc (2007) *TERRITORIAL STIGMATIZATION IN THE AGE OF ADVANCED MARGINALITY*. Thesis Eleven, Number 91, November 2007. SAGE Publications
- Wacquant, Loïc (2008) *Urban Outcasts. A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Polity Press
- Wacquant, Loïc & Larsen, Troels Schultz (2008) "Ghettoer og anti-ghettoer. En diagnostik af den nye urbane fattigdom. I: *Praktiske Grunde. Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, Nr. 2, 2008
- Walkerdine, Valerie & Lucey, Helen & Melody, June (2001) *Growing Up Girl. PsychoSocial Explorations of Gender and Class*. Palgrave
- Weber, Max (1978) *Economy and Society*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Weber, Max (1995) *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. 8. oplag. Nansensgade antikvariat.
- Weber, Max (2003) *Udvalgte tekster, Bind 2*. Hans Reitzels Forlag
- Whyte William (1943) *Street corner society*. University of Chicago Press
- Wilken, Lisanne (2006) *Pierre Bourdieu*. Roskilde Universitetsforlag
- Willis, Paul (1977) *Learning to labor*. Columbia University Press
- Wilson, Robert A. & Schulz, David A. (1978) *Urban Sociology*. Prentice-Hall
- Wilson, William Julius (1987) *The Truly disadvantaged*. The University of Chicago Press
- Wilson, William Julius (1996) *When work disappears. The world of the New Urban Poor*. Alfred A. Knopf, New York
- Wilson, Julius William & Taub, Richars P. (2006) *There goes the neighborhood*. Vintage books. A division of Random House, Inc. New York

Winter, Søren (2005) "Et etnisk proletariat og de politiske konsekvenser". I: *Etniske minoriteter - et nyt proletariat?* Social forskning. Temanummer. Marts 2005. SFI

Wirth, Louis (1938) "Urbanism as a Way of Life". I: *The American Journal of Sociology*, Vol. 44, No. 1, (Jul., 1938), pp. 1-24

Wise, Tim (2008) *White Like Me. Reflections on Race from a Privileged Son*. Soft Skull Press

Young, Jr., Alford. A. (2004) *The minds of marginalized black men. Making sense of mobility, opportunity and future life chances*. Princeton University Press

Ærø, Thorkild (2002) *Boligpræferencer, boligvalg og livsstil*. Ph.d.-afhandling. By og Byg. Statens Byggeforskningsinstitut

Ørnstrup, Henrik (1996, 2000) *Georg Simmel*. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (1996, 2000) *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. reviderede udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag

Resumé

Denne afhandling interesserer sig for, hvordan unges opvækst i bestemte boligkvarterer påvirker deres uddannelsesvalg. Studiet placerer sig imellem en bysociologisk og en uddannelsessociologisk forskningstradition, og er i sin epistemologiske position inspireret af Pierre Bourdieus relationelle sociologi. Overordnet er studiet således interesseret i at afdække og analysere sociale forskelle. I undersøgelsen udvælges tre væsensforskellige skoledistrikter i Aarhus og disse undersøges på forskellig måde. Først via statistiske nøgletal fra Danmarks Statistik, hvor objektive forskelle på de tre skoledistrikter analyseres. Herefter igennem kvalitative livshistorieinterviews med 24 informanter, der fortæller om oplevelser i deres familier, deres skoler og deres boligkvarterer. Endelig analyseres informanternes oplevelse af ungdommen og deres uddannelsesvalg. På baggrund af afhandlingens tre centrale teoretiske begreber, territorialitet, ungdom og livschancer, samt bl.a. Bourdieus begreber habitus og kapital, analyseres sammenhængen imellem livshistoriske erfaringer og uddannelsesvalg. Analysen illustrerer, at informanter igennem deres uddannelsesvalg i overvejende grad reproducerer deres forældres sociale position, men at de også har mange personlige refleksioner i forhold til fremtidsambitionerne. Her bliver stedkategorien central, idet analysen demonstrerer at unge, der har oplevet sociale problemer i deres sociale miljø, ofte ønsker – igennem deres karrierevalg – at bidrage til løsning af sociale og pædagogiske problemer. For privilegerede unge, der sjældent er blevet eksponeret for sociale udfordringer i deres nærmiljø, handler uddannelsesvalgene i højere grad om at videreudvikle egne interesser og faglige ressourcer. Studiets design og den relationelle tilgang bidrager således til en forståelse af, hvordan forskelle i kapitalvolumen, territorielle opdelinger og tilstande af segregation påvirker unges uddannelsesvalg og livschancer og disse erkendelser udfordrer forestillingen om den individualiserede unge, der frit vælger sin drømmeuddannelse. Samtidig illustrerer analysen også, at sociale klasser og territorielle miljøer overskrides, gennemstrømmes og forandres, hvilket ligeledes udfordrer forestillingen om sociale klasser og steder som lukkede, *natural areas*, der determinerer individers tilværelser.

Afhandlingens titel *Fra sted til sted* indikerer således både det forhold, at der er store strukturelle forskelle fra sted til sted i det geografiske rum, men samtidig den pointe, at informanter på et subjektivt niveau – bl.a. igennem uddannelsesvalgene (nogle, mere end andre) - bevæger sig fra sted til sted i deres personlige livshistorie.

Summary

This thesis is interested in how young people's lives in certain neighbourhoods affect their educational choices. The study positions itself between the research traditions of urban sociology and educational sociology, and is epistemologically inspired by Pierre Bourdieu's relational sociology. Overall, the study is therefore interested in identifying and analyzing social differences. The study selects three very different school districts in Aarhus and examines them in different ways. Firstly, through statistical key figures from Statistics Denmark. Secondly, through qualitative life story interviews with 24 informants who talk about experiences in their families, their schools and their neighbourhoods. Finally, the informants' experience of youth and their educational choices are analyzed.

Based on the three theoretical concepts, *territoriality*, *youth* and *life chances*, and added to those, Bourdieu's concepts of habitus and capital, the relationship between life experiences, and educational choices are analyzed. The analysis illustrates how the informants, through their choices of education, largely reproduce their parents' social position, but also that the informants have many personal reflections in relation to future ambitions.

Here the place category is added to the analysis; it is demonstrated that young people, who have experienced social problems in their social environment, often wish - through their career choices - to contribute to the solution of social and educational problems. For advantaged informants, who rarely have been exposed to social challenges in their neighbourhood, educational choices have to do with developing their own interests and professional resources. The research design and the relational approach contribute to an understanding of how differences in capital volume, territorial boundaries and processes of segregation affect young people's educational choices and life chances, and how such findings challenge the notion of the individualized adolescent, who freely chooses his or her dream education. Conversely, the analysis also illustrates that social classes and territorial environments change and are exceeded through, which also challenges the notion of social classes and places as closed, natural areas, which determines individuals' lives.

The title of the thesis *From place to place* thus indicates both the fact that there are major structural differences from place to place in the geographic space, but also the fact that informants on a subjective level - through educational choices (some, more than others) - move from place to place in their personal life stories.

Bilagsgliste

Bilag 1

Oversigt over samtlige gader/husnumre i Strandskoledistriktet, 23.01.12..... 302

Bilag 2

Oversigt over samtlige gader/husnumre i Katrinebjergskoledistriktet, 23.01.12..... 305

Bilag 3

Oversigt over samtlige gader/husnumre i Tovshøjskoledistriktet, 23.01.12..... 308

Bilag 4

Interviewguide..... 309

Bilag 5

Grundskolekarakterer for 9. Klasse 2010/2011.
Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen..... 313

Bilag 6

9. klasseelevers overgang til uddannelse efter 9. klasse
Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen..... 316

Bilag 7

Oversigt over afhandlingens kort, skemaer, displays, billeder og tabeller 317

Bilag 1

Oversigt over samtlige gader/husnumre i Strandskoledistriktet, 23.01.12

Strandskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Adelvej		1	999	2	998
Akelejevej		1	999	2	998
Anemonevej		1	999	2	998
Arresøvej		1	999	2	998
Aurikevej		1	999	2	998
Baldrianvej		1	999	2	998
Bellisvej		1	999	2	998
Birksøvej		1	999	2	998
Blåmunkvej		1	999	2	998
Bynkevej		1	999	2	998
Casper Møllers Vej		1	999	2	998
Elyriavej		1	999	2	998
Enebærvej		1	999	2	998
Engblommavej		1	999	2	998
Engholms Alle		1	999	2	998
Filsøvej		1	999	2	998
Flakvej		1	999	2	998
Fuglsøvej		1	999	2	998
Fyrremarksvej		1	999	2	998
Grenåvej		271	399	276	400
Gurresøvej		1	999	2	998
Gyvelmarksvej		1	999	2	998
Haldsøvej		1	999	2	998
Hammersøvej		1	999	2	998
Havbankvej		1	999	2	998
Havgårds Tværvej		1	999	2	998
Havgårdsvej		1	999	2	998
Hedevej		1	999	2	998
Hvenevej		1	999	2	998
Hørgårdsvej		1	999	2	998
Jacob Adalborgs Alle		1	999	2	998

Strandskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Julsøvej		1	999	2	998
Kamillevej		1	999	2	998
Klintervej		1	999	2	998
Klokkemarksvej		1	999	2	998
L.P.Bechs Vej		1	999	2	998
Latyrusvej		1	999	2	998
Lyngmarksvej		1	999	2	998
Lyngvej		1	999	2	998
Lystrupvej		1	199	2	198
Merianvej		1	999	2	998
Mosevej		1	999	2	998
Mossøvej		1	999	2	998
Myntevej		1	999	2	998
Nelikevej		1	999	2	998
Nordre Strandvej		51	157	56	156
Nøkkerosvej		1	999	2	998
Nørresøvej		1	999	2	998
Prins Knuds Vej		1	999	2	998
Ravnvej		1	999	2	998
Resedavej		1	999	2	998
Røllikevej		1	999	2	998
Sejrs Alle		1	999	2	998
Snerlevej		1	999	2	998
Solmarksvej		1	999	2	998
Solsikkevej		1	999	2	998
Spergelvej		1	999	2	998
Stenkløvervej		1	999	2	998
Stokagervej		1	999	2	998
Strandborgvej		1	999	2	998
Strandbyvej		1	999	2	998
Strandmarksvej		1	999	2	998

Strandskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Søndersøvej		1	999	2	998
Ternevej		1	999	2	998
Themsvej		1	999	2	998
Timianvej		1	999	2	998
Tulipanvej		1	999	2	998
Valmuevej		1	999	2	998
Vejlbjergvej		1	999	2	998
Viengevej		1	999	2	998
Violvej		1	999	2	998
Voldbjergvej		1	999	2	998
Ørnsøvej		1	999	2	998
Østre Strandalle		1	999	2	998
Ådalsvej		1	999	2	998
Aage Bergs Vej		1	999	2	998
Ålykkevej		1	999	2	998
Åmindevej		1	999	2	998
Åvej		1	999	2	998

Bilag 2

Oversigt over samtlige gader/husnumre i Katrinebjergskoledistriktet, 23.01.12

Katrinebjergskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Arendalsvej		1	999	2	998
Bergensgade		1	999	2	998
Bilbjerg Parkvej		1	999	2	998
Bilbjergvej		1	999	2	998
Bodevej		1	999	2	998
Brendstrupvej		1	999	2	998
Charlottehøj,Havefor		1	999	2	998
Dalstien		1	999	2	998
Due Odde		1	999	2	998
Dybkjær,Haveforenin		1	999	2	998
Dybkjærvej		1	999	2	998
Elverumvej		1	999	2	998
Farsundsvej		1	999	2	998
Finlandsgade		1	999	2	998
Finnedalsvej		1	999	2	998
Frederikshaldsgade		1	999	2	998
Fredrik Nielsens Vej		1	999	2	998
Færøstien		1	999	2	998
Geysergade		1	999	2	998
Gøteborg Alle		1	999	2	998
Halmstadgade		1	999	2	998
Hammer Odde		1	999	2	998
Hangøvej		1	999	2	998
Hardangergade		1	999	2	998
Hasle Ringvej		75	999	68	998
Haugesundsvej		1	999	2	998
Heklagade		1	999	2	998
Helsingforsgade		1	999	2	998
Hvidkløvervej		1	999	2	998
Høgevej		25	999	26	998
Højlyngen		1	999	2	998

Katrinebjergskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Islandsgade		1	999	2	998
Jens Baggesens Vej		83	999	84	998
Jordbrovej		1	999	2	998
Kalmargade		1	999	2	998
Katrinebjergvej		1	999	2	998
Kirkenes		1	999	2	998
Kløvermarksvej		1	999	2	998
Kongsbergs Plads		1	999	2	998
Kristiansundsvej		1	999	2	998
Landskronagade		1	999	2	998
Langelandsgade		191	999	192	998
Laurvigsgade		1	999	2	998
Lillehammervej		1	999	2	998
Lindesnæsvej		1	999	2	998
Lofoten		1	999	2	998
Lucernevej		1	999	2	998
Lyegade		1	999	2	998
Malmogade		1	999	2	998
Mandalsvej		1	999	2	998
Motalagade		1	999	2	998
Musvågevej		1	999	2	998
Myggenæsvej		1	999	2	998
Møllevangs Alle		153	999	142	998
Narviksgade		1	999	2	998
Nehrus Alle		1	999	2	998
Norddalsvej		1	999	2	998
Nordkapvej		1	999	2	998
Nordegade		1	999	2	998
Norges Alle		1	999	2	998
O.H.A. Haveforening		1	999	2	998
Olof Palmes Alle		1	999	2	998

Katrinebjergskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Opdalsvej		1	999	2	998
Oslogade		1	999	2	998
Paludan-Müllers Vej				26	998
Porsgrunnsvej		1	999	2	998
Randersvej		1	199		
Reykjaviksgade		1	999	2	998
Rytterknægten		1	999	2	998
Rødkløvervej		1	999	2	998
Sandgade		1	999	2	998
Stavangergade		1	999	2	998
Stockholmsgade		1	999	2	998
Søstersten		1	999	2	998
Telemarken		1	999	2	998
Thingvallagade		1	999	2	998
Thorshavns-gade		1	999	2	998
Tromsøgade		1	999	2	998
Trondhjems-gade		1	999	2	998
Tåsinge-gade		1	999	2	998
Uppsalagade		1	999	2	998
Vardagade		1	999	2	998
Vesterengvej		1	999	2	998
Visbygade		1	999	2	998
Vågegade		1	999	2	998
Ystadgade		1	999	2	998
Ørebrogade		1	999	2	998
Østerøgade		1	999	2	998
Åbogade		1	999	2	998
Ålesundsvej		1	999	2	998

Bilag 3

Oversigt over samtlige gader/husnumre i Tovshøjskoleområdet, 23.01.12

Tovshøjskolen

<i>Vejnavn</i>	<i>Husnr.:</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>	<i>Fra</i>	<i>Til</i>
Bentesvej		21	59	22	60
Edwin Rahrs Vej		1	999	2	998
Grimhøjvej		1	999	2	998
Gudrunsvej		57	999	58	998
Janesvej		1	999	2	998
Jernaldervej		1	999	234	998
Jernaldervænget		1	999	2	998
Lenesvej		1	999	2	998
Stenaldervej		1	999	2	998

Bilag 4

Interviewguide

Tak fordi jeg måtte komme

Forskningsprojekterne præsenteres *kort*: unges livshistorie – opvækst i forskellige områder af byen – dagligdag, tidsforbrug, fremtidsdrømme, m.m.

Nævn anonymitet.

Spørg om båndoptagelse er OK.

Først et meget åbent spørgsmål – derefter nogle mere strukturerede spørgsmål

Livshistorie;

Vil du fortælle mig din livshistorie?

Start med begyndelsen og fortæl så meget du kan huske

TEMAER

Social baggrund?

Bedsteforældres uddannelse/erhverv

Forældres uddannelse/erhverv

Kan du prøve at beskrive, hvordan dit barndomshjem var – hvordan så det ud? Hvordan var stemningen? Havde du eget værelse?

Hvilken slags bolig? Størrelse?

Hvem har du boet med? Far, mor, søskende?

Hvor mange søskende? Hvad laver de?

Hvordan husker du din barndom?

Nævn tre store oplevelser i din barndom?

Hvad lavede du med din familie i ferier? Hjemme? Rejser?

Gik du til noget som barn?

Opvækst i bydelen?

Hvilken bydel er du vokset op i? Hvor lang tid? Bevægelser/flyttet?

Hvordan vil du beskrive bydelen/kvarteret?

Hvilken type mennesker boede i bydelen/kvarteret?

Hvad var godt eller dårligt ved kvarteret?

Hvordan oplever du at andre ser på kvarteret?

Nævn et par steder i dit opvækstkvarter som du godt kunne lide – steder du tit var.

Nævn et par steder i dit gamle kvarter som du ikke kunne lide – hvorfor?

Er du flyttet?

Hvor bor du nu?

Bor du alene eller sammen med nogen?
Hvorfor er du flyttet?
Beskriv den bydel du bor i nu?
Vil du gerne tilbage i din gamle bydel at bo?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Kunne du tænke dig at bo i Risskov/Gjellerup/Katrinebjerg?
Hvorfor ikke?

Skole/Uddannelse?

Hvordan husker du din skoletid? Hvad var godt ved skolen, hvad var dårligt?
Trivedes du i skolen?
Beskriv skolen du gik på? Stemning, lærere, de andre elever?
Lavede du lektier i skolen?
Vil du sige at dine forældre gik op i din skolegang – hjælp de dig med skolen – hvordan?

Hvad har du gjort efter folkeskolen?
Hvilke karakterer fik du i folkeskolen. Hvad betyder karakterer for dig?
Ungdomsuddannelse? Hvilken? Hvorfor?
Arbejde?

Beskæftigelse i dag?

Hvad laver du i dag? Skole/arbejde? Fortæl nærmere om det?
Beskriv en almindelig dag i dit liv for tiden. Fortæl mig om en helt almindelig dag i dit liv – f.eks. i går.
Morgen – eftermiddag – aften?
Aktiviteter, gøremål, social kontakt, familie, samtale

Kan du godt lide din skole/arbejde? – trives du med din hverdag?
Du har tidligere fortalt at dine forældres uddannelse/job er XXXX XXXX. Vil du gerne være som dine forældre? Ja/nej? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvorfor har du valgt som du har?

Fremtid/karriereplaner/ambitioner?

Hvad har du af ønsker og drømme for fremtiden?
Har du karriereplaner? Hvor er du om 10 år? Om 20 år?
Hvilke forhindringer ser du? Hvad skal der til for at opnå det du gerne vil?
Fremtid: Familie?

Forbrug?

Hvor mange penge bruger du på dig selv om ugen/måned?

Hvad køber du for dine penge?

Har du opsparing? Gæld? Investeringer? Børneopsparinger?

Hvordan får du penge?

Fritid?

Hvad laver du i din fritid?

Medlemskaber? Klubber, Sport? Foreninger?

Hvad får du tiden til at gå med i weekender?

Venner/social omgangskreds (social kapital)

Hvad laver dine venner? Hvor bor de?

Hvordan vil du beskrive dine venner?

Hvad kan du godt lide ved dine venner?

Hvad laver du sammen med dine venner?

Hvad synes du er cool eller sejt som dine venner gør? Hvad respekterer du dine venner for?

Dig selv – ungdom

Beskriv dig selv med tre ord

Hvad er du god til? Hvad er du ikke så god til?

Hvordan er det at være ung? Er det svært? Er det let?

Er det noget du tænker over?

Spiller religion en rolle i dit liv? Hvordan?

Hvad er det vigtigste i dit liv?

Hvad gør dig mest glad i dit liv?

Hvad er du mest bekymret for eller bange for i dit liv?

Hvis du skulle tænke tilbage på svære perioder i dit liv – hvorfor var de svære?

Hvordan har du forandret dig i løbet af dit liv?

Hvilke mennesker vil du beskrive som særlige vigtige for dig?

Hvilke vigtige beslutninger har du taget i dit liv?

Hvad giver status, prestige? Anseelse, anerkendelse

Hvordan oplever du at få anerkendelse?

Jeg har ikke flere spørgsmål – er der noget du ønsker at tilføje?

må jeg kontakte dig, hvis der er noget jeg ønsker at få uddybet? tlf, mail?

Efter interviewet skriver jeg kort relevante observationer omkring

Interviewets varighed?

Hvem der var tilstede under interviewet

Var der noget særligt ved omgivelserne

Hvordan var stemningen under interviewet?

Noget særligt omkring informantens adfærd under interviewet?

Bilag 5

Grundskolekarakterer for 9. Klasse 2010/2011.
Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen

Grundskolekarakterer for 9. klasse 2010/2011

Strandskolen, Århus

Grundskolekarakterer - gennemsnitskarakterer (7-trin) fordelt på fag, fagdisciplin og bedømmelsesform

		Afgangsprøve			Standpunkt
		Bundne prøvfag	Prøvfag til udtræk	Vurderinger og evalueringer	Standpunkt
Biologi	Ingen				7.9
	Skriftlig		7.9		
Dansk	Læsning	7.6			7.1
	Mundtlig	8.8			7.5
	Orden	6.1			7.6
	Retskrivning	7.5			7.3
	Skriftlig	7.3			7.5
Engelsk	Mundtlig	8.4			8.2
	Skriftlig		8.0		9.0
Fransk	Mundtlig		9.0		6.6
	Skriftlig				7.2
Fysik/kemi	Praktisk/mundtlig	7.3			6.9
Geografi	Ingen				7.7
	Skriftlig		8.8		
Historie	Ingen				7.6
	Mundtlig		8.3		
Kristendomskundskab	Ingen				8.6
	Mundtlig		9.2		
Matematik	Matematisk problemløsning	8.0			8.9
	Matematiske færdigheder	8.6			9.4
	Mundtlig				7.3
Obligatorisk projektopgave	Ingen			8.6	
Samfundsfag	Ingen				7.8
Tysk	Mundtlig		7.4		7.0
	Skriftlig				7.8

Kilde: UNI-C Statistik & Analyse

Grundskolekarakterer for 9. klasse 2010/2011

Katrinebjergskolen, Århus

Grundskolekarakterer - gennemsnitskarakterer (7-trin) fordelt på fag, fagdisciplin og bedømmelsesform

		Afgangsprøve			Standpunkt
		Bundne prøvefag	Prøvefag til udtræk	Vurderinger og evalueringer	Standpunkt
Biologi	Ingen				6.2
	Skriftlig		7.0		
Dansk	Læsning	5.5			6.6
	Mundtlig	6.8			7.1
	Orden	6.0			6.2
	Retskrivning	6.1			6.3
	Skriftlig	8.1			7.2
Engelsk	Mundtlig	7.7			7.1
	Skriftlig				6.4
Fransk	Mundtlig				7.5
	Skriftlig				7.1
Fysik/kemi	Praktisk/mundtlig	5.6			6.1
Geografi	Ingen				6.8
	Skriftlig		7.2		
Historie	Ingen				6.2
	Mundtlig		6.1		
Kristendomskundskab	Ingen				6.2
	Mundtlig		6.6		
Matematik	Matematisk problemløsning	5.9			6.7
	Matematiske færdigheder	6.0			6.9
	Mundtlig				6.4
Obligatorisk projektopgave	Ingen			6.8	
Samfundsfag	Ingen				6.5
Tysk	Mundtlig				6.2
	Skriftlig		5.0		6.9

Kilde: UNI-C Statistik & Analyse

Grundskolekarakterer for 9. klasse 2010/2011

Tovshøjskolen, Århus

Grundskolekarakterer - gennemsnitskarakterer (7-trin) fordelt på fag, fagdisciplin og bedømmelsesform

		Afgangsprøve			Standpunkt
		Bundne prøvafag	Prøvefag til udtræk	Vurderinger og evalueringer	Standpunkt
Biologi	Ingen				4.7
	Skriftlig		4.4		
Dansk	Læsning	4.2			4.6
	Mundtlig	4.5			3.6
	Orden	5.5			5.2
	Retskrivning	4.3			5.0
	Skriftlig	4.3			4.2
Engelsk	Mundtlig	3.5			3.5
	Skriftlig		4.2		4.0
Fysik/kemi	Praktisk/mundtlig	4.9			4.4
Geografi	Ingen				4.4
Historie	Ingen				4.4
Kristendomskundskab	Ingen				4.2
Matematik	Matematisk problemløsning	1.6			2.7
	Matematiske færdigheder	2.7			4.0
	Mundtlig				2.8
Obligatorisk projektopgave	Ingen			2.8	
Samfundsfag	Ingen				4.4
Tysk	Mundtlig				4.3
	Skriftlig				5.3

Kilde: UNI-C Statistik & Analyse

kilde: <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Karakterer-i-grundskolen>

Bilag 6

9. klasseelevers overgang til uddannelse efter 9. Klasse
Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen

3 mdrs. overgang til uddannelse i procent for 9. klasse Strandskolen, Århus

Overgang til uddannelse 3 mdr. efter afslutning fordelt på til-uddannelse

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Uoplyst/ukendt			7%		5%	
Grundskolen	37%	32%	51%	44%	49%	41%
Gymnasiale uddannelser	52%	54%	37%	49%	43%	52%
Erhvervsfaglige uddannelser		7%				

Kilde: UNI-C på data fra INTE (Danmarks Statistik)

3 mdrs. overgang til uddannelse i procent for 9. klasse Katrinebjergskolen, Århus

Overgang til uddannelse 3 mdr. efter afslutning fordelt på til-uddannelse

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Uoplyst/ukendt		14%	8%			
Grundskolen	69%	64%	63%	74%	69%	82%
Gymnasiale uddannelser	18%	17%	25%	13%	24%	11%
Erhvervsfaglige uddannelser				7%		

Kilde: UNI-C på data fra INTE (Danmarks Statistik)

3 mdrs. overgang til uddannelse i procent for 9. klasse Tovshøjskolen, Århus

Overgang til uddannelse 3 mdr. efter afslutning fordelt på til-uddannelse

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Uoplyst/ukendt	42%	31%	29%	31%	15%	34%
Grundskolen	49%	58%	52%	54%	71%	64%
Gymnasiale uddannelser	7%					

Kilde: UNI-C på data fra INTE (Danmarks Statistik)

kilde: <http://faktasider.intranotehost.com/>

Bilag 7

Oversigt over afhandlingens kort, skemaer, displays, billeder og tabeller

Kort

Kort over Aarhus. De gamle forstæders indkomstmæssige udvikling.....	100
Kort over Aarhus. De tre skoledistrikters placering.....	104
Kort over Strandskoledistriktet.....	122
Kort over Katrinebjergskoledistriktet.....	124
Kort over Tovshøjskoledistriktet.....	126

Skemaer

Skema 1. Oversigt over undersøgelsens 24 informanter, opdelt i de tre udvalgte skoledistrikter. Navn og etnicitet.....	130
Skema 2. Oversigt over informanternes valg af ungdomsuddannelse.....	180
Skema 3. Gennemsnitskarakterer (udvalg) i de bundne prøvfag ved folkeskolens 9. classes afgangsprøve for skolerne Strandskolen, Katrinebjergskolen og Tovshøjskolen. 2010/2011.....	183
Skema 4. Oversigt over informanternes uddannelsesniveauer.....	247
Skema 5. Oversigt over informanternes uddannelsespositioneringer.....	248

Displays

Display 1. Informanternes sociale baggrund. Skoledistrikt Tovshøjskolen.....	157
Display 2. Informanternes sociale baggrund. Skoledistrikt katrinebjergskolen	158
Display 3. Informanternes sociale baggrund. Skoledistrikt Strandskolen.....	159
Display 4. Forhold vedr. informanternes familieliv. Skoledistrikt Tovshøjskolen.....	160
Display 5. Forhold vedr. informanternes familieliv. Skoledistrikt Katrinebjergskolen.....	161
Display 6. Forhold vedr. Informanternes familieliv. Skoledistrikt Strandskolen.....	162

Billeder

Grenåvej.....	123
Sidevej til Nordre Strandvej.....	123
Nordre Strandvej.....	124
Kalmargade.....	125
Brendstrupvej.....	125
Villaveje og kig til tilstødende område, Reginehøj.....	126
Lenesvej.....	127
Rekreativt område.....	127
Edwin Rahrs Vej.....	128

Tabeller

Tabel 1. Befolkningen fordelt efter antal pr. 1. januar 2009.....	105
Tabel 2. Antal husstande fordelt på husstandstyper pr. 1. januar 2009.....	106
Tabel 3. Antal børn under 18 år fordelt efter forsørgertyper pr. 1. januar 2009.....	107
Tabel 4a. Tovshøjskolen. Befolkningen fordelt efter boligens ejerform.....	107
Tabel 4b. Katrinebjergskolen. Befolkningen fordelt efter boligens ejerform.....	108
Tabel 4c. Strandskolen. Befolkningen fordelt efter boligens ejerform.....	108
Tabel 5. Samtlige boliger pr. 1. januar 2008 fordelt efter boligens art.....	109
Tabel 6. Beboede boliger pr. 1. januar 2008 fordelt efter boligens samlede areal.....	110
Tabel 7. Befolkningens over 16 år socioøkonomiske sammensætning 1. januar 2008.....	111
Tabel 8a. Tovshøjskolen. Befolkningen over 16 år efter socioøkonomisk status 1. januar 2008.....	111
Tabel 8b. Katrinebjergskolen. Befolkningen over 16 år efter socioøkonomisk status 1. januar 2008.....	112
Tabel 8c. Strandskolen. Befolkningen over 16 år efter socioøkonomisk status 1. januar 2008.....	112
Tabel 9. Pensionister og personer tilbagetrukket fra arbejdsstyrken fordelt på aldersgrupper, 1. januar 2008..	113
Tabel 10a. Tovshøjskolen. Befolkningen over 16 år efter højeste fuldførte uddannelse 1. januar 2008.....	114
Tabel 10b. Katrinebjergskolen. Befolkningen over 16 år efter højeste fuldførte uddannelse 1. januar 2008...	115
Tabel 10c. Strandskolen. Befolkningen over 16 år efter højeste fuldførte uddannelse 1. januar 2008.....	115
Tabel 11c. Strandskolen.	
Fuldt skattepligtige personer på 15 år og derover fordelt på indkomst i alt 2007.....	116
Tabel 11b. Katrinebjergskolen.	
Fuldt skattepligtige personer på 15 år og derover fordelt på indkomst i alt 2007.....	117
Tabel 11a. Tovshøjskolen.	
Fuldt skattepligtige personer på 15 år og derover fordelt på indkomst i alt 2007.....	117
Tabel 12. Husstande fordelt på husstandsindkomst i alt 2007.....	118
Tabel 13. Andel indvandrere/efterkommere 1. januar 2009.....	119
Tabel 14a. Tovshøjskolen. Befolkningen fordelt efter herkomst (indvandrere, efterkommere, dansk oprindelse) og vestlige/ikke-vestlige lande pr. 1. januar 2009.....	119
Tabel 14b. Katrinebjergskolen. Befolkningen fordelt efter herkomst (indvandrere, efterkommere, dansk oprindelse) og vestlige/ikke-vestlige lande pr. 1. januar 2009.....	120
Tabel 14c. Strandskolen. Befolkningen fordelt efter herkomst (indvandrere, efterkommere, dansk oprindelse) og vestlige/ikke-vestlige lande pr. 1. januar 2009.....	120